المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (49) سبتمبر 2023
Volume (49) September 2023



تمويل مُؤسَّسات التعليم العامة في السعودية والولايات المتحدة وألمانيا والدول الإسكندنافية

د. سعود غسان أحمد البشر
قسم الإدارة التربوية ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني: salbsheer@ksu.edu.sa

أحمد سعد الغامدي
سفر دخيل محمد الحارثي
عبدالعزيز سليمان المطرودي
لين ابراهيم العوهلي

طالب دراسات عليا، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

الملخَّص

لقد توسَّع في العقود الأخيرة دور الحكومات في دعم وتمويل مُؤسَّسات التعليم حول العالم؛ وذلك لما للتعليم من أهمية في تطوير الموارد البشرية وازدهار الدول، وتختلف الدول في أساليب وأنماط وطرُق تمويل المدارس والجامعات. وتهدف هذه الدراسة الوصفية إلى اكتشاف واقع تمويل مُؤسَّسات التعليم العامة في المملكة العربية السعودية، الولايات المتحدة الأمريكية، جمهورية ألمانيا الاتحادية، بالإضافة إلى التعرُّف على واقع تمويل التعليم في أربع من الدول الإسكندنافية؛ وهي السويد، النرويج، آيسلندا ومملكة الدانمارك. وقد وجدت الدراسة اختلافات في طرُق التمويل بين دول الدراسة، كما وجدت الدراسة أن هناك اختلافًا في طرُق تمويل المدارس العامة والجامعات العامة في الولايات المتحدة وألمانيا، بينما تُشير نتائج الدراسة إلى أن هناك تقارُبًا في طرُق التمويل بين المدارس العامة والجامعات العامة في كلٍّ من المملكة العربية السعودية ومُعظم الدول الإسكندنافية.

الكلمات المفتاحية: تمويل التعليم العام، تمويل التعليم العالي، طرق التمويل، الإدارة التربوية.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.49.2023.619

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (49) سبتمبر 2023
Volume (49) September 2023



Financing Public Educational Institutions in Saudi Arabia, the United States, Germany and Scandinavian countries

Dr. Saud G. Al-Beshir
Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia
Email: salbsheer@ksu.edu.sa

Ahmed Saad Alghamdi
Safar Dakhel Alharthi
Abdulaziz Suliman Almatroudi
Leen Ibrahim Alohali

Postgraduate Student, Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia

ABSTRACT

In recent decades, the role of governments in supporting and financing educational institutions worldwide has expanded due to the significance of education in the development of human resources and the prosperity of countries. Countries vary in the methods, patterns, and methods of financing schools and universities. This descriptive study aims to discover the reality of financing public education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia, the United States of America, and the Federal Republic of Germany, in addition to identifying the reality of financing education in four Scandinavian countries. They are Sweden, Norway, Iceland, and the Kingdom of Denmark. The study found differences in financing methods between the study countries, and the study also found a difference in financing methods for public schools and public universities in the United States and Germany. The study results indicate a convergence in financing methods between public schools and public universities in both the Kingdom of Saudi Arabia and most of the Scandinavian countries.

Keywords: financing public education, financing higher education, financing methods, budget, educational administration.

 DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.49.2023.619

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (49) سبتمبر 2023
Volume (49) September 2023



المقدمة:

إنَّ التعليم هو السبيل إلى تنمية المجتمعات والطريق للاستثمار في الموارد البشرية وإكسابها المعارف والمهارات النافعة؛ مِمَّا يقودها لتطوير الدول والرقي بها، وقد آمنت الحكومة السعودية بأهمية التعليم النظامي للارتقاء بالمواطن منذ البداية، فقد أسَّس الملك عبد العزيز مديرية للتعليم حتى قبل اكتمال توحيد جميع مناطق المملكة، وبعد انتشار المدارس في البلاد جاء الاهتمام بافتتاح مُؤسَّسات التعليم العالي، ففي عام 1369هـ أمر الملك عبد العزيز بتأسيس كلية الشريعة في مكة لتصبح أولى المؤسَّسات الجامعية قيامًا في البلاد، ومن بعدها تتابع إنشاء الكليات والجامعات؛ فافتُتِحت كلية المعلِّمين بمكة عام 1372 للهجرة، ومن ثَمَّ جامعة الملك سعود بالرياض عام 1377هـ، التي تُعتبر أولى الجامعات في السعودية (الغامدي، 2000). وتُولي حكومة المملكة العربية السعودية اهتمامًا بالغًا بالتعليم، وتعمل على تطويره وتشجيع البحث العلمي ورعاية الموهوبين وتنمية المهارات المهنية، وتلتزم بمكافحة الأمية. وتبلغ ميزانية التعليم في المملكة لعام 2023 حوالي 185 مليار ريال سعودي(وزارة المالية، 2023).

مشكلة الدراسة:

تشهد ميزانيات التعليم ارتفاعات مُطردة في المملكة العربية السعودية، فعلى سبيل المثال كانت الميزانية المخصَّصة للتعليم عام 2006 أقلَّ من 64 مليار ريال، مقارنة بحوالي 185 مليار ريال للعام 2023.وهو ما يُشكِّل ضغطًا كبيرًا على ميزانية الدولة؛ لذلك أصبح التفكير في إيجاد موارد تمويلية بديلة للتعليم الأساسي والتعليم ما بعد الثانوي قضية هامة تشغل جميع المهتمين في قطاع التعليم، سواءً كانوا من الباحثين أو من مُتَّخِذي القرار خاصة في ظلِّ ارتفاع فاتورة التعليم في البلاد والزيادة الطردية للنفقات المتعلِّقة بالتعليم، وقد خصَّصت الحكومة مبلغ 136مليار ريال ميزانية للتعليم في عام 2023. وفي ظلِّ ميزانية التعليم المرتفعة بشكل مستمر تتأثَّر بقية بنود ميزانية الدولة، لذلك يتطلَّب وجود بدائل ومصادر غير تقليدية تُؤدِّي إلى تخفيف العبء عن الحكومة وتفعيل بدائل تمويلية أخرى تُساهم في توفير إيرادات مالية للجامعات العامة في السعودية. وتعتمد ميزانية الحكومة في السعودية بشكل كبير على الإيرادات النفطية لسنوات طويلة، مما يجعلها دائمًا عرضة للتقلُّبات الإيجابية والسلبية للسوق النفطية؛ لذلك أعلنت القيادة السعودية مُؤخَّرًا رُؤية طموحة هي رُؤية 2030 والتي من ضمن أهدافها الأساسية تحرير الاقتصاد الوطني من الاعتماد على الإيرادات النفطية، وتنويع مصادر الدخل؛ لضمان استمرارية واستدامة التنمية (رؤية 2030، 2016). ويسعى هذا البحث لاكتشاف واقع تمويل مُؤسَّسات التعليم العامة في دول المملكة العربية السعودية، الولايات المتحدة، جمهورية ألمانيا الاتحادية، وعدد من الدول الإسكندنافية.

أسئلة الدراسة:

- ما واقع تمويل مُؤسَّسات التعليم الحكومية في المملكة العربية السعودية؟
- ما وافع تمويل مُؤسَّسات التعليم العامة في الولايات المتحدة الأمريكية؟
- ما واقع تمويل مُؤسَّسات التعليم العامة في جمهورية ألمانيا الاتحادية؟
- ما واقع تمويل مُؤسَّسات التعليم العامة في عدد من الدول الإسكندنافية؟

أهداف البحث:

- التعرُّف على واقع تمويل مُؤسَّسات التعليم الحكومية في المملكة العربية السعودية.
- التعرُّف على واقع تمويل مُؤسَّسات التعليم العامة في الولايات المتحدة الأمريكية.
- التعرُّف على واقع تمويل مُؤسَّسات التعليم العامة في جمهورية ألمانيا الاتحادية.
- التعرُّف على واقع تمويل مُؤسَّسات التعليم العامة في عدد من الدول الإسكندنافية.

منهجية البحث:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي الوثائقي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وقام الباحثون بالاطلاع المتأنِّي والدقيق على الدراسات والإحصائيات الرسمية المنشورة في الحاويات العلمية المحكمة والموثوقة؛ وذلك للتوصُّل إلى المعلومات التي تُساهم في الوصول إلى استنتاجات تُجيب عن الأسئلة التي يُؤطِّرها هذا البحث، وقد استُخدِمت هذه المنهجية لملاءمتها لأهداف وأسئلة البحث.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.49.2023.619

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (49) سبتمبر 2023
Volume (49) September 2023



الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

قدَّمت الرويس (2017) دراسة بعنوان "واقع الشراكة المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية من وجهة نظر قائدات ووكيلات مدارس التعليم العام في مدينة الدوادمي"، وقد بحثت هذه الدراسة واقع الشراكة المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية من وجهة نظر قائدات ووكيلات مدارس التعليم العام بمدينة الدوادمي، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة. وأوضحت نتائج الدراسة ضعف الشراكة المجتمعية في تمويل مدارس التعليم العام قسم البنات، كما غاب التخطيط الاقتصادي والمالي السليم لتنمية موارد المدارس الذاتية. وأوصت الدراسة بتفعيل مراكز الشراكة المجتمعية في قطاع التعليم في مدينة الدوادمي، والاستفادة من الأوقاف كمصدر مهم.

قامت المنقشاس (2018) بدراسة بعنوان "تنويع مصادر التمويل في جامعة الملك سعود بالاستفادة من خبرة جامعة أكسفورد"، وكان هدفها هو دراسة تنويع مصادر التمويل في جامعة الملك سعود بالاستفادة من خبرة جامعة أكسفورد. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الوصفي المسحي، حيث تَمَّ إعداد وتوزيع استبانة لجمع بيانات الدراسة من 28 موظفًا إداريًّا من 7 إدارات مختصَّة بالتمويل في جامعة الملك سعود. وكان من أبرز النتائج ما يلي: تعتمد جامعة الملك سعود على الدعم الحكومي كمصدر أساسي في التمويل، إلى جانب عدد من المصادر الأخرى من خلال الشَّراكة المجتمعية، وكراسي البحث، ومشاريع الأوقاف، ومراكز الأعمال، وتعتمد جامعة أكسفورد في تمويلها على الأبحاث الخارجية من المجالس البحثية، والمنح الحكومية، والرسوم الطلابية، ومطبعة أكسفورد، وتسويق البحوث، ودعم العمل الخيري، والمشاريع الاستثمارية، والتبرُّعات والمنح والهبات. كما أظهرت النتائج أنَّ أهمَّ معوقات تطبيق تجربة جامعة أكسفورد في تنويع مصادر تمويل التعليم في جامعة الملك سعود هي على التوالي: المعوقات المرتبطة بغياب التشجيع الحكومي للتعاون بين قطاع الأعمال والتعليم، وضعف استثمارات القطاع الخاص في مجالات التعليم. ويمكن الاستفادة من تجربة جامعة أكسفورد في طرح بدائل جديدة لتمويل التعليم في جامعة الملك سعود من خلال التوسُّع في فتح باب القبول للطلبة الأجانب، وإنشاء صناديق لمساعدة الباحثين على تحويل الأبحاث المتميِّزة إلى أعمال ومشاريع تجارية، والتوسُّع في تقديم الخدمات التعليمية والاستشارية لمؤسَّسات المجتمع المختلفة. وقدَّمت الدراسة عددًا من التوصيات التي تُؤكِّد على ضرورة تنويع مصادر التمويل في جامعة الملك سعود، والتغلُّب على المعوقات التي تحدُّ من ذلك.

قدَّمت العتيبي (2018) دراسة بعنوان "تجارب بعض الدول المتقدِّمة (أمريكا، بريطانيا، اليابان، أستراليا) في تمويل التعليم العالي وسُبُل الاستفادة منها". هدفت الدراسة إلى التعرُّف على تجارب تمويل التعليم العالي في بعض الدول المتقدِّمة أمريكا، وبريطانيا، واليابان وأستراليا. وتحديد الآليات المقترَحة للاستفادة من هذه التجارب في تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي المقارن للأدبيات والوثائق المتاحة، وقد توصَّلت الدراسة إلى أنه بعد استعراض التجارب الأربع لتمويل التعليم العالي في بعض الدول المتقدِّمة، تبيَّن جدوى تلك التجارب؛ إذ تميَّزت بالتنوُّع وتعدُّد البدائل في تمويل الجامعة؛ لتكون مصدرًا أساسيًّا وليس إضافيًّا كما هو موجود في الدول العربية والنامية، وأنَّ بالإمكان الاستفادة منها في تنويع مصادر التمويل للتعليم العالي في المملكة واستدامتها، وربما تكون البيئة في المملكة العربية السعودية أكثر مُلاءمة، خصوصًا في الأوقاف، شريطة الاستقلالية والتحرُّر من قيود البيروقراطية والمركزية، وهذا ما يضمن للتمويل الذاتي التنوُّع والإبداع والابتكار. وفي ضوء ما توصَّلت إليه الدراسة تَمَّ وضع عدد من التوصيات والمقترحات؛ وتمثَّلت في: ضرورة الاستفادة من تلك التجارب في تنويع مصادر تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وإشراك المؤسَّسات وقطاعات الأعمال والأفراد في تمويل التعليم، وتسهيل الإجراءات البيروقراطية بما يُشجِّع على الاستثمار في التعليم وجلب المستثمرين.

قدَّمت الشهري وآخرون (2018) دراسة بعنوان "استثمار المواهب الطلابية كبديل مُساند لتمويل التعليم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية"، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد درجة الاستفادة من مواهب الطالبات في برامج رعاية الموهوبات المنفذة حاليًّا في تمويل التعليم، وكذلك حصر معوقات ومُتطلَّبات الاستفادة من الموهوبات في ابتكار موارد مُساندة لتمويل التعليم، ثم وضع التوصيات في النهاية. وقد استخدمت الدراسة

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.49.2023.619


المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (49) سبتمبر 2023
Volume (49) September 2023

المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة. وتوصَّلت الدراسة إلى أن أهم عناصر الاستفادة من برامج رعاية الموهوبات القائمة كبديل مُساند لتمويل التعليم هي تأهيل الموهوبات للمشاركة في المسابقات العالمية، وبرامج تسريع الموهوبات للمراحل العليا، والاستفادة من الموهوبات في رفع مستوى التحصيل الدراسي لقريناتهن المتعثِّرات. وقد رأت الدراسة أن من أهم معوقات الاستفادة من الموهوبات: ضعف الدعم المقدَّم من القطاع الخاص، وإهمال الطالبات لمواهبهن، وضعف الدعم المقدَّم من إدارة المدرسة، وضعف وعي المدرسة بأهمية تنمية الطالبات الموهوبات. وقد أشارت الدراسة إلى أهمية استثمار المواهب الطلابية في تمويل التعليم عن طريق ورش العمل، وتطوير الوسائل التعليمية، والاستفادة من المواهب في تدوير التالف والرجيع، وتوفير الموارد المالية التي تدعم برامج تطوير الموهوبين.

دراسة الشديفي (2018) جاءت بعنوان "البدائل المقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة"، وقد استهدفت الدراسة تقديم بدائل مُقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة (الولايات المتحدة الأمريكية، ألمانيا، اليابان)؛ وذلك من أجل الإفادة منها في إيجاد موارد مُقترحة لتمويل التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؛ للإيفاء بحاجات مُؤسَّسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ومواكبة التطوُّرات الحديثة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد خلصت الدراسة إلى أن أهم مصادر تمويل التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية هي الحكومة، ثم يليها مصادر أخرى من التمويل كتمويل الأفراد والقروض، ثم المصادر الخاصة والمحلية، بالإضافة لمصادر خارجية، كما توصَّلت الدراسة إلى بدائل مُقترحة لتمويل التعليم العالي مع مُراعاة العوامل الاجتماعية والتربوية والدينية على ضوء تجارب الدول المتقدمة، ومن أهم تلك البدائل: العمل على تنمية الموارد البشرية، والموارد المالية والموارد التعليمية، والاهتمام بحاضنات الأعمال التكنولوجية، وزيادة الكراسي البحثية، والاتجاه لخصخصة التعليم العالي، ودراسة حاجة سوق العمل. وكان من أهم توصيات الدراسة: التأكيد على أهمية التخطيط السليم والشامل لاحتياجات التنمية من القوى العاملة من الخريجين، وربطهم بسوق العمل، ومنح الجامعات الصلاحيات المالية والإدارية الكافية لاستثمار مواردها، وتخفيف العبء المالي عن ميزانية الدولة من دعم التعليم العالي، والسماح بخصخصة التعليم العالي بشرط أن يبقى تحت إشراف الحكومة ورقابتها.
دراسة العقيلي والقحطاني (2019) جاءت بعنوان "التعليم العالي والمهني وتمويله في ألمانيا والمملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة)"، وقد استهدفت الدراسة التعرُّف على واقع نظام التعليم العالي في ألمانيا والمملكة العربية السعودية في (التعليم التقني والمهني، البحث العلمي، تمويل التعليم العالي)، وأيضًا التعرُّف على القوى والعوامل المؤثِّرة في نظام التعليم العالي في ألمانيا والسعودية، والكشف عن أوجُه الشبه والاختلاف بين نظام التعليم العالي الألماني والسعودي، ثم وضع آليات مُقترحة للاستفادة من نظام التعليم العالي الألماني في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة: استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المقارن باستخدام مدخل جورج بيريداي في الدراسات المقارنة. وقد توصَّلت الدراسة إلى أن هناك شبه اعتماد كلي في تمويل التعليم العالي السعودي، كما يُوجد قصور في ربط التعليم الفني والتقني باحتياجات سوق العمل؛ نتيجة لعدم ربطه بالتعليم العالي والبحث العلمي، كما يُوجد قصور في برامج الربط وأيضًا بين البحث العلمي وحاجات سوق العمل؛ وذلك نتيجة لعدم اشتراك الجامعة مع المؤسَّسات الصناعية الكبرى، وعدم وجود شراكات بينهم من أجل توظيف البحث العلمي لخدمة المجتمع وحاجات سوق العمل؛ مِمَّا أدَّى إلى زيادة الفجوة بين مخرَجات الجامعة وحاجات سوق العمل السعودية، على عكس دولة المقارنة (ألمانيا) فهي تهتمُّ بجميع البرامج التي تخدم البحث العلمي وخدمة المجتمع، وتُلبِّي حاجات سوق العمل. وقدَّمت الباحثتان آليات مُقترحة مُستفادة من دولة المقارنة، ومنها: تبنِّي مفهوم الجامعة المنتجة التي تقوم على أساس التطبيق والإنتاج، من خلال تقديم الخدمات التعليمية والاستشارية والشراكات المجتمعية مع المؤسَّسات الحكومية والأهلية، عن طريق: تبنِّي الأبحاث التطبيقية في تطوير وزيادة جودة مُنتجات الشركات، وعقد شراكة مع شركات أو مُؤسَّسات لتقديم برامج تخدم هذه المؤسَّسات، بحيث تُشارك في أهدافها وتدفع كلفتها وتُوظِّف مخرجاتها، وتفعيل التعليم التعاوني في الجامعات بحيث يتمُّ الاستفادة من الشركات والمؤسَّسات في تدريب الطلاب وتهيئتهم لسوق العمل، وإنشاء مراكز استشارية تُقدِّم الخدمات وريعها

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.49.2023.619

للجامعة والبحث العلمي، وإنشاء مراكز أعمال في الجامعات، وضم التعليم المهني والتقني إلى الجامعات؛ لتحقيق أهداف رُؤية 2030، ولمواكبة مُتطلبات سوق العمل.

دراسة محروس و السلمي (2019) جاءت بعنوان "بدائل مُقترحة لتنويع مصادر تمويل التعليم العالي في البلاد العربية في ضوء رؤيتي مصر والسعودية 2030"، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد أهم مصادر تمويل التعليم بمؤسَّسات التعليم العالي في ضوء التجارب العالمية في هذا المجال، إضافة إلى تحديد البدائل التي طرحتها رُؤيتا جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية 2030 لتنويع مصادر التمويل بمؤسَّسات التعليم العالي بهما، وصولًا إلى تحديد البدائل المناسبة لتنويع مصادر تمويل التعليم العالي في البلاد العربية في ضوء النظم والتجارب العالمية ورُؤيتي مصر والسعودية 2030. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في صورته التقريرية؛ لتحليل مصادر تمويل التعليم العالي، استرشادًا بالتجارب والنظم الدولية في هذا المجال، إضافة إلى تحليل واقع البدائل المطروحة لتمويل التعليم العالي في ضوء رُؤيتي مصر والسعودية 2030. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم مصادر تمويل التعليم العالي هي: القطاعات الاقتصادية غير الحكومية، والشراكة بين الجامعات الحكومية والخاصة، وإسهامات الأسر والوقف وتنظيمات المجتمع المحلي، وبرامج منح وإقراض وإعانات الطلاب، إضافة إلى مصادر التمويل الذاتي بالتعليم العالي، مع ترشيد الإنفاق والمحافظة على الجودة بهذه المؤسَّسات التعليمية العالية.

قدَّم العقيل والعيسى (2019) دراسة حملت عنوان "حوكمة تنويع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي: دروس مستفادة من التجربة الأوروبية"، وقد هدفت الدراسة إلى الاستفادة من إستراتيجيات وآليات تحسين التمويل بالجامعات الأوروبية في تنويع مصادر التمويل لمؤسَّسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، حيث استعرضت الدراسة البحوث التي أُجرِيت حول الجامعات الأوروبية فيما يخصُّ: مصادر التمويل، والاستقلالية المالية للجامعات، وسُبُل تنويع مصادر الدخل. بعد ذلك استعرضت الدراسة مُميِّزات وعيوب ثلاث إستراتيجيات تُستخدَم لتحقيق الكفاءة في تمويل الجامعات الأوروبية: التمويل القائم على الأداء، دمج الجامعات، التمويل من أجل التميُّز، ثم رصدت الدراسة واقع تمويل مُؤسَّسات التعليم العالي بالمملكة، ومُتطلَّبات تحسين كفاءتها المالية، وفي ضوء إستراتيجيات تحسين كفاءة التمويل بالجامعات الأوروبية. وقد وتوصَّلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات الموجَّهة لوزارة التعليم وللجامعات السعودية وللبحوث المستقبلية، منها: زيادة دعم استقلال الجامعات ماليًّا بالقدر الذي يسمح لها بالعمل على تنويع الدخل والاستفادة من أي دخل تجنيه ضمن الأُطُر القانونية التي تضمن الشفافية والمساءلة مثل استقلالية الجامعات في إدارة أوقافها، وحق الجامعة في تحديد الرسوم طلاب الدراسات العليا والطلبة الأجانب، بما يعكس العرض والطلب لكل جامعة.

قدَّم شعيب والسيس (2021) مقالة بعنوان "تنويع مصادر التمويل في التعليم وتأثيرها على السياسات التعليمية"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرُّف على أهم مصادر التمويل في مجال التعليم وأنواعها، والتعرُّف على مُبرِّرات تنويع مصادر تمويل التعليم، والتعرُّف على بعض النماذج من الدول من حيث تنويع مصادر التمويل في مجال التعليم. كما اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي؛ كونه يتفق مع طبيعة الدراسة والأهداف التي سعت لتحقيقها. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود عدد كبير من مصادر تمويل التعليم مع وجود تبايُن بين الدول في اختيار الأنسب لها، كما أظهرت النتائج تأثير تنويع مصادر التمويل على السياسة التعليمية لكل دولة باعتبار أن مُموِّلي التعليم يُساهمون في صنع القرار في السياسة التعليمية. وقد أوصت الدراسة بضرورة تشجيع القطاع الخاص على المساهمة في تشييد الجامعات، وضرورة تقليل دور الدولة في تمويل التعليم العالي.

دراسة الشويعر (2021) جاءت حول بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية و إمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية، وقد هدفت الدراسة إلى إيجاد بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال الاستفادة من تجارب الولايات المتحدة الأمريكية. كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن. وكان من أهم نتائج الدراسة التالي: رغم اهتمام الدولة بالتعليم والأنشطة الطلابية إلا أنه يصعب الاعتماد على مصدر وحيد وهو التمويل الحكومي، وضعف مشاركة القطاع الخاص في تمويل الأنشطة الطلابية، وضعف مشاركة أولياء الأمور في

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (49) سبتمبر 2023
Volume (49) September 2023



الأنشطة الطلابية. واقترحت الدراسة بعض البدائل لتمويل الأنشطة الطلابية منها: اعتماد نمط التمويل المختلط، وتفعيل نمط المدرسة المنتجة، والاستفادة من إمكانات المدرسة كالمسرح والملاعب واستثمارها، وتوسيع صلاحيات مُديري المدارس لإيجاد حلول تمويلية، وتفعيل الأوقاف والتبرُّعات للمدارس. وقد أوصت الدراسة بالاستفادة من النموذج الأمريكي في تمويل الأنشطة الطلابية، وتطبيق ذلك على عدد من المدارس بما يتناسب مع طبيعة وظروف المدارس المطبَّقة بها.

قدَّمت الخليوي (2021) دراسة بعنوان "بدائل مُقترحة لتمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرُّف على واقع تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية وفي الولايات المتحدة وفنلندا واليونان، والاستفادة من تجارب هذه الدول في تقديم بدائل مُقترحة لتمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن. وقد بيَّنت نتائج الدراسة أن جميع دول المقارنة اتفقت على مجانية وإلزامية التعليم في الوقت نفسه، وتُعتبر المملكة العربية السعودية أكثر هذه الدول إنفاقًا على التعليم، وتتوافق المملكة العربية السعودية مع فنلندا في نمط التمويل الأحادي للتعليم العام المعتمد على الدولة، وبالنسبة لنمط التعليم في الولايات المتحدة واليابان فهو مختلط، ويعتمد على المصادر العامة والخاصة. وقد توصَّلت الدراسة إلى عدد من البدائل المقترحة لتنويع تمويل التعليم العام، ومنها: فرض رسوم على الخدمات الإضافية كالمواصلات والأنشطة اللاصفية، وكذلك التقليل من مركزية التمويل، وإتاحة المجال للمدارس بأن تُنوِّع من مصادر تمويلها. كما قدَّمت الدراسة بعض التوصيات كاستحداث قسم في إدارات التعليم خاص بالنفقات التعليمية، وإتاحة الفرصة للمدارس بتنويع مصادر تمويلها.

الدراسات الأجنبية:

١- دراسة أودور (**Oduro**،2008) جاءت بعنوان "دراسة نماذج تمويل رأس المال في مؤسَّستين للتعليم العالي"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على طرُق تحسين أداء التعليم العالي في الجامعات الأمريكية عن طريق توفير المخصَّصات المالية لها للبناء والتجديد والصيانة وتوفير المعامل اللازمة من خلال التبرُّعات والهبات. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمقابلات والملاحظة والتحليل. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الجامعات الأمريكية قامت بتحسين وضعها المالي، وحقَّقت أعلى مستوى في تحسين الأداء الأكاديمي من خلال زيادة مُعدَّلات المنح والتبرُّعات والهبات، وتوفير مصادر تمويل مالية إضافية؛ ساعدت في تطوير المباني والأثاث والمعامل والصيانة. وقد أوصت الدراسة بأهمية الدعم المالي لتحسين أداء التعليم العالي، بالإضافة لتوعية المجتمع وجهات التبرُّعات من مُؤسَّسات وأفراد بدور التبرُّعات في تحسين أداء التعليم العالي.

٢- دراسة برانيفيتشيني وبيريتش (**Pranevičienė & Pūraitė**، 2021) جاءت بعنوان "طرُق التمويل في نظام التعليم العالي"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحليل نماذج التمويل وطرُق التمويل الحكومية لنظام التعليم العالي، والكشف عن مزايا واختلالات كلِّ تصوُّر. وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليل التفصيلي للوثائق العلمية والقانونية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه يجب ألا يتمَّ تخصيص التمويل عند الحدِّ من الاستقلالية المؤسَّسية للتعليم العالي، وزيادة تنظيم الدولة ورقابتها، ولكن يتمُّ تمويل أي مُؤسَّسة جامعية وفقًا لنتائج الأداء، والتي يتمُّ تقييمها وفقًا لطريقة محدَّدة مُسبقًا من قِبَل الدولة (عدد الطلاب المقبولين وعدد المتخرِّجين، البحث العلمي والنتائج - عادة ما تُؤخذ المنتجات الأكاديمية في الاعتبار). وهذه الطريقة، في جوهرها أكثر عملية أثناء تنفيذ نموذج تمويل السوق في نظام التعليم العالي. وقد أوصت الدراسة بتقديم خدمات التعليم المستمر ودورات التأهيل العالي.

النتائج:

1- واقع تمويل مُؤسَّسات التعليم الحكومية في المملكة العربية السعودية:

تُولي حكومة المملكة العربية السعودية اهتمامًا بالغًا بالتعليم، حث يُوفِّر التعليم مجانًا في جميع المراحل التعليمية، وتعمل الدولة تطويره وتشجيع البحث العلمي ورعاية الموهوبين وتنمية المهارات المهنية، وتلتزم بمكافحة الأمية. وتبلغ ميزانية التعليم العام في المملكة لعام 2023 حوالي 136 مليار ريال سعودي، وهو ما يُشكِّل حوالي 19.25 ٪ من إجمالي ميزانية الدولة، وقد نمت ميزانية التعليم في المملكة العربية السعودية بشكل كبير في السنوات

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.49.2023.619

الأخيرة، حيث ارتفعت من حوالي 125 مليار ريال سعودي عام 2018 إلى حوالي 189 مليار ريال سعودي في عام 2023 ويشمل هذا المبلغ الأموال المخصصة لمؤسسات التعليم العالي. وهذا النمو مدفوع باهتمام الحكومة السعودية بمجال التعليم واهتمامها بتوفير أفضل الموارد التعليمية للطلاب من جميع المستويات.

وفيما يلي جدول يُوضِّح حجم ميزانية التعليم في المملكة العربية السعودية لآخر ست سنوات:

السنة	الميزانية (مليار سعودي)
2018	125
2019	135
2020	150
2021	165
2022	180
2023	189

(وزارة المالية السعودية،2023)

ونتيجة لجهود الحكومة السعودية في مجال التعليم، فقد شهدت المملكة العربية السعودية تطوُّرًا كبيرًا في مجال التعليم، حيث تُعدُّ اليوم واحدة من الدول الرائدة في العالم في مجال التعليم، حيث تقدَّم التعليم السعودي في المراتب المتقدِّمة بالاختبارات الدولية في العديد من المجالات، مثل الرياضيات والعلوم والتكنولوجي؛ وذلك الاهتمام يُبرهن على استحواذ التعليم على النصيب الأضخم في ميزانية المملكة العربية السعودية. فإذا قُورن إنفاق المملكة العربية السعودية على التعليم من الميزانية الحكومية مع دول مُنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، نجد أن أستراليا والتي تُعدُّ الأولى في مُعدَّل الإنفاق على التعليم من الميزانية الحكومية من بين هذه الدول يصل مُعدَّل إنفاقها إلى 14.3%، بينما قد يصل هذا المعدَّل إلى الضعف في المملكة العربية السعودية (الحربي، 2017).

تنصُّ المادة 233 من وثيقة سياسة التعليم في السعودية وهي الوثيقة الرسمية لسياسية التعليم في البلاد على أن التعليم مجاني في كافة أنواعه ومراحله؛ أي أن الدولة لا تتقاضى رُسومًا دراسية من المواطنين في مُؤسَّسات التعليم العامة. وقد بلغت النفقات الحكومية المخصَّصة لقطاع التعليم في البلاد 189 مليار ريال (وزارة المالية، 2023). وتعتمد الجامعات الحكومية في السعودية بنسبة كبيرة على التمويل الحكومي، وهذا من شأنه أن يُؤثِّر على استقرارها المالي، ويُهدِّد برامجها. وقد قدَّر الحربي أن التمويل في مُؤسَّسات التعليم العالي الحكومي هو أُحادي الجانب، حيث يعتمد بشكل كبير على المخصَّصات الحكومية، وقدَّر الباحث بأن نسبته حوالي 98% من إجمالي إيرادات الجامعات العامة في المملكة، وهذا من شأنه التأثير السلبي على استقرار الجامعات وازدهارها (الحربي، 2015).

ومن أكبر الجامعات العامة التي تتلقَّى تمويلًا من الحكومة هي جامعة الملك سعود في الرياض، حيث تلقَّت 8.6 مليارات ريال في عام 2015، ثم جامعة الملك عبد العزيز في جدة التي تلقَّت مخصَّصات مالية بحوالي 6 مليارات ريال في ذلك العام. أما جامعة الإمام فقد جاءت في ترتيب ثالث أكبر جامعة تلقِّيًا للمُساهمات الحكومية في عام 2015م، حيث أودعت لها الحكومة 4.1 مليارات ريال، فيما تلقَّت كلٌّ من جامعتي الملك خالد وجامعة الدمام مبالغ تجاوزت 3 مليارات ريال لكلِّ مُؤسَّسة منهما في نفس السنة المالية. وتسعى الجامعات الحكومية في السعودية في السنوات القليلة الأخيرة لتنويع مصادر التمويل وليس فقط الاعتماد الكلي على المخصَّصات الحكومية. وقد نصَّت بعض مواد قانون الجامعات الجديد الصادر في عام 2019 على أهمية تنويع مصادر تمويل الجامعات العامة، من خلال إعطاء إدارات تلك الجامعات كثيرًا من الصلاحيات المتعلِّقة باستثمار المرافق الجامعية، ووضع رسوم دراسية على بعض البرامج التعليمية، وقد بدأت بعض الجامعات الحكومية بالفعل بوضع رُسوم دراسية على بعض البرامج الدراسية، خاصة برامج الدراسات العليا، وهذا من شأنه تنويع إيرادات الجامعات، ومن ضمن المبادرات لتنويع مصادر التمويل: الكراسي البحثية المموَّلة من جهات خارج الجامعة، ووفقًا للموقع الرسمي

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.49.2023.619


المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (49) سبتمبر 2023
Volume (49) September 2023

لجامعة الملك سعود -وهي أقدم جامعة حكومية في البلاد- يُوجد 69 كرسيًّا بحثيًّا في المؤسَّسة، وبذا تمتلك جامعة الملك سعود العدد الأكبر من الكراسي البحثية. أيضًا بدأت الجامعات السعودية العامة في وضع التشريعات اللازمة لقبول التبرُّعات والهبات والتوسُّع في الأوقاف، ولكن لا زال العائد المادي دون مستوى التطلُّعات، لكن بشكل عام لا زال التمويل الحكومي هو المصدر الرئيس لتمويل الجامعات العامة في السعودية حتى هذه اللحظة، ويجب الاستفادة من تجارب الجامعات العامة في بعض الدول المتقدِّمة والتي لديها ممارسات وخبرات طويلة في إيجاد بدائل تمويلية لمؤسَّساتها (البشر، 2023).

2- واقع تمويل مُؤسَّسات التعليم العامة في الولايات المتحدة الأمريكية:
تمويل مُؤسَّسات التعليم في الولايات المتحدة:
يبلغ عدد التلاميذ في المدارس الحكومية الأمريكية لعام 2020 قرابة 49.4 مليون تلميذ، يُمثِّلون 87% من نسبة التلاميذ في البلاد. أمَّا النسبة المتبقية من التلاميذ فيدرسون في مدارس خاصة أو في التعليم المنزلي الذي يُعدُّ شكلًا من أشكال التعليم المسموح بها قانونيًّا في الولايات المتحدة. وتُقدَّر نسبة الطلاب الملتحقين بالمدارس الخاصة بـ 10%، ونسبة 3% من التلاميذ يتلقون التعليم المنزلي الذي يُعدُّ خيارًا لكثير من العوائل المحافظة التي ترى أن المدارس الأمريكية فيها كثير من المخالفات السلوكية والدينية. ويلتحق كثير من الأطفال بمدارس ما قبل الابتدائية، ففي عام 2019 التحق 54% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات بمدارس رياض الأطفال (Irwin & Others، 2023).

وفي عام 2020 بلغ عدد المدارس العامة في الولايات المتحدة 98577 مدرسة عامة، وبلغ عدد المدارس الخاصة 4500 مدرسة. وتختلف سنوات المراحل الدراسية بحسب مُديريات التعليم، فبعض مُديريات التعليم تقسم سنوات التعليم في المراحل كالتالي: 6 سنوات للمدارس الابتدائية، 3 سنوات للمدارس المتوسِّطة، و 3 سنوات للمدارس الثانوية، وهذا الشكل هو السائد، ولكن بعض مُديريات التعليم تُقلِّل سنوات الابتدائية إلى 4 أو 5 سنوات، وتُضيف سنة في المتوسِّطة والثانوية. وقد انتشر في السنوات الأخيرة نوعٌ جديد من المدارس العامة، وهي المدارس ذات الإدارة الذاتية أو ما تُسمَّى بمدارس الميثاق، وهي مدارس مُستقلَّة، وقد بلغ عددها 7500 مدرسة، وفي عام 2020 تجاوز عدد طلابها 3.7 ملايين مُتعلم أو ما يُقارب 7.7% من مجموع عدد طلاب المدارس العامة، وهذا توسُّع سريع، حيث لم يتجاوز عدد طلابها 1.8مليون متعلم في عام 2010، ومن المتوقَّع توسُّع المدارس المستقلَّة بشكل أكبر في السنوات القليلة القادمة (Irwin & Others، 2023).

يُعدُّ نظام التعليم في الولايات المتحدة غير مركزي، فكلُّ ولاية مسؤولة عن توفير خدمات التعليم في الولاية (Spring، 2020). ولا يُوجد قانون فيدرالي يُلزم الأطفال بالحضور إلى المدرسة، لكن جميع الولايات لديها قوانين إجبارية للتعلُّم، تفرض التعليم على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و 16 سنة، وبعض الولايات تجعل التعليم إجباريًّا حتى سِنِّ 18 سنة (البشر، 2023). وهناك جهات تُؤثِّر على القرارات التعليمية والتي تتطوَّر لتصبح قوانين، ومن الجهات المؤثِّرة: الحكومات سواء كانت الحكومة المركزية أو حكومات الولايات، كذلك تتأثَّر المدارس العامة بالقوانين الصادرة عن المجالس التشريعية سواء على مستوى البلاد أو مستوى الولايات، كما تتأثَّر أيضًا بأحكام المحاكم الفيدرالية خاصة ما تصدر من المحكمة العليا في واشطن. ويُمكن تقسيم الهرم التعليمي في الولايات المتحدة إلى ثلاثة مستويات: المستوى الأول: هو وزارة التعليم، وهي تلعب أدوار كبيرة مقارنة بدورها السابق. والمستوى الثاني: هو مستوى إدارات التعليم على مستوى الولايات، والمستوى الإداري الثالث: يشمل مجالس التعليم في مُديريات التعليم والمستوى التنفيذي الذي يتولَّاه مُديرو المدارس ومُساعدوهم (Alexander& Alexander،2019).

تُموَّل المدارس العامة من أموال دافعي الضرائب والتي يتمُّ تحصيلها من ثلاثة مستويات حكومية، وهي الحكومة الفيدرالية وحكومة الولاية وحكومة المقاطعة. وتختلف نسبة التمويل بين الجهات الثلاث من منطقة تعليمية إلى أخرى، ولكن بشكل عام تأتي الأموال الأكثر من قِبَل الولاية، وهي أموال ضرائب القيمة المضافة على

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.49.2023.619

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (49) سبتمبر 2023
Volume (49) September 2023


المشتريات وضرائب الدخل مع بعض الضرائب على القطاعات التجارية. تدفع حكومة الولاية تقريبًا 60% من ميزانيات المدارس الحكومية. وتُساهم الحكومة الفيدرالية بجزء جيِّد من ميزانية المدرسة خصوصًا في تمويل برامج التربية الخاصة وبرامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها، ويتراوح الدعم الفيدرالي حسب معايير معيَّنة، ويُسهم تقريبًا بنسبةٍ تتراوح بين 8 إلى 15 في المئة من ميزانية المدارس الحكومية. كما تُساهم حكومة المقاطعات بنسبة تتراوح بين 20 إلى 50 في المئة من ميزانية المدرسة، وتأتي تلك الأموال من الضرائب السنوية على عقارات السكان في المقاطعة التعليمية. وقد بلغت مخصَّصات المدارس العامة لعام 2022 حوالي 764 مليار دولار، ومتوسِّط تكلفة الطالب الواحد أكثر من 17 ألف دولار أمريكي. وقد دفعت الحكومة المركزية أكثر من 60 مليار دولار للمدارس العامة، بينما بلغت مُساهمات حكومات الولايات 357 مليار دولار، وأنفقت حكومات المقاطعات 347 مليار دولار على المدارس العامة. وتختلف تكلفة التعليم لكل تلميذ بحسب المكان الجيوغرافي، فقد بلغ متوسِّط تكلفة التعليم في ولاية نيويورك حوالي 30.2 ألف دولار، بينما بلغت تكلفة التعليم للطالب في ولاية إيداهو حوالي 10 آلاف دولار لعام 2022 (.Irwin & Others, 2023)

تمويل التعليم العالي في الولايات المتحدة:

تتفاوت أعداد مُؤسَّسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية نزولًا وطلوعًا بشكل مستمر، حتى إن ما بين سنة وأخرى تجد تغيُّرات حادَّة في أعداد الجامعات والكليات، وبشكل عام تشهد أعدادُ مُؤسَّسات التعليم العالي انخفاضًا، ففي العام الأكاديمي 2018/ 2019م، وصل العدد الكلي لمؤسَّسات التعليم ما بعد الثانوي إلى 6502 مُؤسَّسة، أمَّا مؤسَّسات التعليم العالي المعتمَدة لمنح الدرجات العلمية فقد بلغت قرابة 3700 منظمة تعليمية، ويشمل هذا الرقم المعاهد والكليات والجامعات الخاصة والعامة والبحثية والتدريسية(Irwin & Others, 2023). وقد بلغ عدد الكليات والجامعات التي تمنح درجة البكالوريوس فما فوق حوالي 2330 منشأة، منها 730 جامعة عامة، و1300 مُؤسَّسة غير ربحية، و730 كلية وجامعة ربحية. أمَّا فيما يتعلَّق بكليات المجتمع والمعاهد التي تمنح درجات الدبلوم، فقد بلغ عدد الكيانات المعتمَدة 1330، منها 870 كلية ومعهدًا عامًّا، و380 معهدًا خاصًّا غير ربحي، و80 معهدًا وكلية ربحية. وقد بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس العاملين في مُؤسَّسات التعليم العالي في عام 2018 ما يقرب من مليون ونصف، بما في ذلك مَن يعملون بدوام كامل وبدوام جزئي. وقد نما عدد الطلاب في مُؤسَّسات التعليم ما بعد الثانوي في الولايات المتحدة بشكل ملحوظ في العقود الأخيرة. ففي خريف عام 2020 بلغ إجمالي عدد الطلاب حوالي 19 مليون مُتعلِّم، مُقارنة بـ 16.8 مليون مُتعلِّم في عام 2000. والعدد الأخير يشمل الطلاب في جميع أنواع المعاهد وكليات المجتمع والكليات المستقلة والجامعات المعترَف بها أكاديميًّا في الولايات المتحدة(.Irwin & Others, 2023)

وقد ساهم قانون التعليم العالي لسنة 1965م والتعديلات التي أُحدِثت على بعض موادِّه خلال السنوات الأخيرة في تسهيل القروض الطلابية المدعومة من الحكومة الفيدرالية، وقد قاد هذا القانون إلى ارتفاعات كبيرة في أعداد الطلاب الأمريكان في مُؤسَّسات التعليم العالي؛ إذ أصبح من اليسير على أغلب أطياف المجتمع الحصول على تمويل وفرصة الحصول على مُؤهَّل جامعي(البشر، 2021). وبالرغم من سلبيات تسهيل التمويل للطلاب الذي تسبَّب بديون كبيرة للأمريكان، وأصبح من القضايا الساخنة في التعليم العالي الأمريكي منذ سنوات وحتى الوقت الحالي؛ فإن القانون ساهم في نموِّ قطاع التعليم العالي في الولايات المتحدة وتطوُّره؛ إذ إن الطلاب يدفعون رُسومًا دراسيَّة مُرتفعة تُوفِّر للجامعات التوسُّع في تمويل المشروعات البحثية والتعليمية وبناء المرافق الجامعية.

وتختلف مصادر تمويل الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية بحسب تصنيفها؛ فالجامعات العامة تتلقَّى أموالًا من الحكومة الفيدرالية أكثر في العادة مِمَّا تتلقَّاه الجامعات الخاصة التي تتلقَّى أموالًا كذلك من حكومة واشنطن، ولكنَّها بنسب أقلَّ وعن طريق برامج مُعيَّنة؛ كدعم البرامج البحثية في علوم الفضاء والطاقة، بالإضافة لبرامج تمويل الطلاب الفيدرالي الذي يضمن للجامعات مدخولات من الرسوم الطلابية. وقد دعمت الحكومة الفيدرالية مُؤسَّسات التعليم العالي بشكل مُباشر بنحو 149 بليون دولار في سنة 2018م فقط(Irwin & Others, 2023). وخلال أزمة كورونا الأخيرة دعمت الحكومة الفيدرالية مُؤسَّسات التعليم العالي بشقيها الحكومي والخاص، وحتى

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.49.2023.619

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (49) سبتمبر 2023
Volume (49) September 2023



الجامعات الغنية والنخبة، قد تحصَّلت على مبالغ دعم من الحكومة؛ فقد تلقَّت جامعة هارفارد قرابة تسعة ملايين دولار منحةً من الحكومة؛ لتقليل النواتج السلبية للأزمة.

كما تُساهم حكومات الولايات كذلك بميزانيات الجامعات الحكومية أكثر من الجامعات الخاصة، وبالرغم من تركيز حكومات الولايات بتمويل الجامعات الحكومية، فإنها حريصة كذلك على دعم الجامعات الخاصة قَدْر الإمكان. ورغم أهمية الدعم الحكومي بشِقَّيْهِ، القادم من حكومة الولاية التي تقع فيها مُؤسَّسات التعليم العالي، أو من الدعم المقدَّم من الحكومة الفيدرالية في واشنطن؛ فإن المصدَرين الماليين غير قادرين على تمويل الجامعات الحكومية أو الخاصة بشكل كامل؛ لذلك تحتاج الجامعات إلى مصادر دخل إضافية.

تتعدَّد مصادر التمويل وتختلف من جامعة إلى أخرى، ولكن يُمكن حصر بعض المصادر المالية التي تعتمد عليها الجامعات الخاصة والعامة -بشكل عام- لتمويل كياناتها التعليمية، من هذه المصادر: الرُّسوم الدراسية، والأبحاث المموَّلة والشراكات، وعوائد المرافق الطبية، وعوائد الفرق الرياضية، والهبات، والأوقاف، بالإضافة إلى الرُّسوم الدراسية التي هي من المصادر الأساسية التي تعتمد عليها الجامعات العامة والخاصة، وإن كانت الجامعات الخاصة تفرض رُسومًا أعلى من الحكومية، فمكاسبها أكبر في هذا الباب. والجامعات التي تمتلك مراكز بحثية متميِّزة، ويعمل فيها علماء في المجالات الطبية والعلمية والهندسية، تكون ذات قُدرة أكبر على تلقِّي تمويل من القطاعات العامة والخاصة لتطوير منتجات بحثية، وتطوير أفكار وتحويلها إلى واقع، وذلك يُساعد الجامعات في الحصول على مردود مالي جيِّد.

إن امتلاك الجامعات مرافق طبية ومستشفيات جيِّدة السُّمعة قد يكون أيضًا في صالح الجامعة في باب الإيرادات، ففواتير العلاج والطبابة مرتفعة جدًّا، وهذا ما يُساهم في حصول المستشفيات الجامعية على مبالغ كبيرة من المرضى وشركات التأمين الطبي. والفِرَق الرياضية والمردود المادي من وراء تذاكر الحضور للمباريات الرياضية الجامعية التي تجلب الآلاف من المشاهدين قد تكون من مصادر الدخل الجيِّدة لبعض الجامعات التي تمتلك فِرقًا رياضيَّة عريقة، فضلًا عن الأموال الضخمة التي تجنيها الجامعات من عائدات النقل التلفزيوني لمباريات الفِرق الجامعية، خاصةً كرة القدم الأمريكية وكرة السلة. كما أن الأوقاف وهبات المحسِنين وتسويق أبحاث علماء الجامعة ومشاريع طلابها من المصادر التي تجلب الكثير من الأموال للجامعات بشكل سنويٍّ، فضلًا عن الشراكات مع الشركات الكبرى التي تضمن تمويلات مليونية للجامعات بشكل مستمر(Irwin & Others, 2023).

3- واقع تمويل مُؤسَّسات التعليم العامة في جمهورية ألمانيا الاتحادية:

تمويل المدارس العامة في ألمانيا:

جمهورية ألمانيا الاتحادية دولة تتكوَّن من 15 ولاية، وتتميَّز بالتطوُّر والاقتصاد المزدهر، وتهتمُّ ألمانيا بالتعليم بشكل كبير، ويبلغ عدد الطلاب في المدارس العامة حوالي 8.5 ملايين مُتعلِّم. وأنفقت السلطات الحكومية الألمانية حوالي 253 مليار يورو على التعليم في عام 2021 ما يُمثِّل 7% من مجموع الناتج المحلي. ويأتي تمويل المدارس العامة في ألمانيا من أموال دافعي الضرائب من ثلاث جهات حكومية بنسب مُتفاوتة، وهي كالتالي: المصدر الأول: الميزانية المخصَّصة من الحكومة الفيدرالية للبلاد، والمصدر الثاني: الأموال القادمة من حكومة الولايات، المصدر الثالث: الأموال التي تُقدِّمها السلطات على مستوى البلديات. وتَمَّ تمويل المدارس العامة في العام الدراسي 2021 بمبلغ يتجاوز 176 مليار يورو. وكانت الأموال المخصَّصة من حكومات الولايات هي الأكبر في المصادر الثلاثة، حيث كانت قرابة 121.7 مليار يورو في عام 2021، كما ساهمت البلديات في تمويل المدارس العامة بحوالي 44 مليار يورو، بينما دفعت الحكومة المركزية التي تتخذ من برلين مقرًّا لها مبلغ 11 مليار يورو في ذلك العام الأكاديمي. ويختلف مُتوسِّط تكلفة التعليم لكلِّ طالب بحسب المكان الجغرافي والاحتياجات التعليمية، لكن مُتوسِّط تكلفة التعليم بلغت حوالي 9200 يورو لعام 2021 بحسب مكتب الإحصاء الاتحادي.

تمويل مُؤسَّسات التعليم العالي في ألمانيا:

تُعدُّ ألمانيا من الدول التي تمتاز بكثرة جامعاتها وتنوُّعها؛ فقد وصل عدد الجامعات الرسمية الألمانية إلى 386 جامعة، حيث تحتلُّ 15 جامعة ألمانية مراكز متقدِّمة وفقًا لترتيب الجامعات العالمي ضمن أفضل 200 جامعة،

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.49.2023.619

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والإجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (49) سبتمبر 2023
Volume (49) September 2023



وتُعتبر الدراسة الجامعية بألمانيا مجانية، إذ تقتصر الرُّسوم التي يدفعها الطالب على رُسوم التسجيل فقط والتي لا تتجاوز 300-600 يورو لكلِّ فصل دراسي، باستثناء ولايتي بايرن وبادن فورتمبيرغ اللتين فرضتا عام 2017 مبلغ 1500 يورو في الفصل الواحد للطلاب الأجانب، وهناك إمكانية للإعفاء من هذه الرُّسوم ضمن شروط حدَّدتها الولايتان (الهواس، 2022). وبالمقارنة مع دول صناعية كُبرى كبريطانيا والولايات المتحدة، تُعتبر ألمانيا دولة صناعية من الدرجة الأولى؛ إذ يعمل في قطاع الصناعة الألماني ما يُقارب 8 ملايين عامل، كما يعمل حوالي 28 مليون فرد في قطاع الخدمات سريع التطوُّر، وقد أدَّى النمو الاقتصادي الكبير وزيادة الميزانية السنوية للدولة إلى اضطلاع الحكومة بالنسبة الأكبر في تمويل مُؤسَّسات التعليم العالي، كما أدَّت الزيادة في ميزانية الدولة ومُؤسَّسات التعليم العالي إلى تخصيص كلٍّ من الحكومة الفيدرالية، وحكومات الولايات، لطلاب مُؤسَّسات التعليم العالي ما يُمكِّنهم من الاستمرار في تحمُّل التكاليف الدراسية والمواظبة على البرنامج الدراسي، من خلال أشكال مختلفة من التمويل؛ مثل منحة القانون الفيدرالي لمساعدات التدريب والتعليم، ومساعدات جمعيات طلاب التعليم العالي الألمانية، ومنحة القرض التعليمي، ومنح المؤسَّسات الخاصة بالنابغين، والإعانات الضريبية لأولياء الأمور، والمساعدات المقدَّمة للطلاب الأجانب، والقروض الائتمانية للطلاب (العقيلي والقحطاني، 2019).

وتُدار مُؤسَّسات التعليم العالي في ألمانيا -مع استثناءات قليلة- من قِبَل الولايات، ويتمُّ تزويدها بالأموال التي تحتاجها للقيام بعملها من ميزانية وزارة التعليم والشؤون الثقافية أو وزارة العلوم والبحوث. حيث تتكوَّن إجراءات التمويل عادة من عدَّة مراحل من التنسيق بين الوزارة المسؤولة ومُؤسَّسات التعليم العالي، حيث تقوم مُؤسَّسة التعليم العالي بإخطار سُلطات الولاية بمتطلَّباتها المالية من خلال تقرير، ليتمَّ تضمينه في ميزانية وزارة الولاية المسؤولة عن التعليم العالي، ثم يتمُّ تجميع الميزانية بالكامل من قِبَل الوزير المختصِّ بالاتفاق مع الوزارات الأخرى المسؤولة، وإدراجها بشكل نهائي في مُقترَحات الموازنة التي تُقدِّمها الحكومة إلى البرلمان للمُصادقة عليها (European Commission، 2023). ووفقًا لإحصاءات التمويل عام 2021، فقد أنفق القطاع العام 33.9 مليار يورو على مُؤسَّسات التعليم العالي، وبلغت حصة الولايات 29.2 مليار يورو، أو 86.2 في المائة من النفقات، في حين بلغت حصة الاتحاد 4.7 مليار يورو أو 13.8 في المائة من النفقات (Eurydice، 2023). وأشار الحربي (2015) إلى أنَّ الجامعات الألمانية تحصل على حوالي 17 % من ميزانية الحكومة الفيدرالية، ويُخصَّص الدعم الأساسي في المقام الأول لتكاليف هيئة التدريس، ويُستخدم الباقي في المصاريف التشغيلية والاستثمارية، كما تقوم الدولة بدعم الاستثمارات الرأسمالية لإنشاء الجامعات الحكومية، وتمويلها بمشاركة بين المقاطعات ووزارة التربية والتعليم الفيدرالية. ومن أبرز مصادر تمويل التعليم العالي في ألمانيا ما يأتي:

1. الاعتماد على السلطات المحلية وحكومات الولايات في توفير ميزانية التعليم والصرف عليه.
2. الضرائب العامة التي تُحصِّلها الولايات والمدن الألمانية.
3. الإعانات والمنح التي تحصل عليها بعض الجامعات من الحكومة لتعويض العجز في ميزانيتها.
4. إسهام القطاع الخاص في الدعم المالي والتدريب لجعل مخرجات الجامعات مُتوائمة مع ما يطلبه سوق العمل الألماني، وهو ما أدَّى إلى زيادة كفاءة النظام التعليمي والحصول على مخرجات ذات جودة تنافُسية على مستوى العالمية.

وتُسهم الولايات الألمانية بنسبة 92.7 % من إجمالي الموازنة المخصَّصة للتعليم العالي، وتُسهم الحكومة الفيدرالية بنسبة كبيرة في تمويل إنشاء المباني الجديدة لمؤسَّسات التعليم العالي، كما تُشارك الحكومة الفيدرالية الولايات بشأن المساعدات المالية التي تُقدَّم للطلاب في التعليم العالي. بالإضافة إلى مصدري تمويل التعليم العالي الألماني، فإنَّ هناك مصدرًا ثالثًا للتمويل، يتمثَّل فيما يُمكن أن تُقدِّمه الهيئات المعنيَّة بتشجيع البحوث من تمويل، ومن أبرز المؤسَّسات المعنيَّة بتشجيع البحوث الأساسية جمعية البحوث الألمانية، أمَّا بالنسبة للبحوث التطبيقية فتجري تعاقُدات بين مُؤسَّسات التعليم العالي والشركات الصناعية والتي تُعنى بتمويل المشروعات البحثية التي يضطلع بها الأساتذة في هذه المؤسَّسات. كما يُوجد في ألمانيا برنامج لإقراض طلاب التعليم الجامعي العالي، ويتعامل هذا البرنامج في الكثير من الأوقات مع نِسَب مُعيَّنة من القروض المتراكمة على الطلاب على أساس أنَّها منح، أمَّا النسب الأخرى فيتمُّ التعامل معها على أساس أنَّها قروض واجبة السداد، وتكون هذه القروض بدون

 DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.49.2023.619

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (49) سبتمبر 2023
Volume (49) September 2023



فوائد طول فترة الدراسة، ويبدأ السداد بعد خمس سنوات من التخرُّج (الشنيفي، 2018، ص: 85). ففي 2016 أبرمت الحكومة الفيدرالية والولايات اتفاقًا بشأن تعزيز البحث عالي المستوى في الجامعات عن طريق تطبيق إستراتيجية التميُّز، والتي هدفت إلى تدريب أصحاب أفضل أداء في مجال البحث، ورفع جودة ألمانيا كموقع للتعليم العالي والعلوم في جميع المجالات، وقدَّم الاتحاد والأقاليم ما يصل إلى 533 مليون يورو عام 2018 لتمويل مجموعة التميُّز والجامعات المتميِّزة، حيث كان 75 في المائة من الأموال من الاتحاد و25 في المائة من الأرض التي تقع فيها الجامعة الناجحة، كما خضعت الجامعات المختارة لتقييم مُستقل وخارجي كلَّ سبع سنوات؛ لتحديد ما إذا كان سيستمرُّ التمويل أم يتمُّ إلغاؤه (Eurydice، 2023). كما تدعم الحكومة الألمانية تمويل المباني البحثية والمنشآت العلمية الكبيرة والحوسبة الوطنية عالية الأداء في مُؤسَّسات التعليم العالي؛ بهدف تشجيع الطلبة والباحثين والعلماء في مُؤسَّسات التعليم العالي، حيث تَمَّ إنشاء بُنية تحتية للبحوث ذات الأهمية، وقد قدَّمت الحكومة 316 مليون يورو لهذا الغرض، حيث يتمُّ وضع شروط أساسية لتمويل مباني الأبحاث؛ بأن تكون هذه المباني للأبحاث ذات الجودة العلمية الخاصة، وأن تكون الأبحاث ذات أهمية فوق الإقليمية، وأن لا تتجاوز تكاليف الاستثمار 5 ملايين يورو (European Commission، 2023). وفي عام 2022 أقرَّت الحكومة الألمانية ميزانية للتعليم بلغت 21.5 مليار يورو، بحسب ما ورد في موقع وزارة التعليم والبحث العلمي الألمانية (2022)، وهذه الميزانية خُصِّصت من الحكومة الاتحادية لدعم كافة أنشطة التعليم والتدريب التي تقع تحت مظلَّة الوزارة الاتحادية للتعليم والبحث العلمي، حيث خُصِّص ما مقداره 38% من المبلغ للدعم المباشر لمؤسَّسات التعليم العالي والبحث العلمي، كما غطَّت الميزانية العديد من البنود، منها؛ تمويل برامج دعم الموهوبين ومنح للطلاب، ودعم التعليم التقني والمهني والمساعدة التدريبية، ودعم مبادرة التميُّز للتعليم التقني والمهني، وغيرها (The Budget of the Federal Ministry of Education and Research، 2022).

أمَّا بالنسبة للرُّسوم الجامعية، ففي عام 2003 طعنت ستُّ ولايات من أصل 16 ولاية فيدرالية في ألمانيا على قانون فيدرالي يحظر فرض الرُّسوم الجامعية. وفي يناير 2005 حكمت المحكمة الدستورية الفيدرالية الألمانية لصالح المدَّعين، مِمَّا أنهى تقليدًا دام لأكثر من 35 عامًا من مجانية التعليم العالي العام، ثم فرضت سبع ولايات اتحادية رُسومًا دراسية في أعقاب قرار المحكمة. ومع ذلك في غضون أقلَّ من 10 سنوات ألغوا جميعًا الرُّسوم مرة أخرى، كانت أول ولايتين ألمانيتين تُطبِّقان الرُّسوم الدراسية هما ساكسونيا السفلى ونورد راين فيستفالن في أكتوبر 2006، وبعد ذلك بعام أدخلت خمس ولايات أخرى (بادن فورتمبيرغ وبافاريا وهامبورغ وهيس وسارلاند) الرُّسوم الدراسية. أمَّا الولايات التسع الأخرى فلم تفرض الرُّسوم الدراسية (Bahrs & Siedler، 2019). ويُضيف ألريتش (Ulrich، 2018) أنه يجوز للولايات الألمانية -وفقًا لتقديرها الخاص- فرض رُسوم دراسية على الطلاب، فتفرض بعض الولايات رُسومًا إدارية للتسجيل أو المساهمة في استخدام المرافق الاجتماعية للمُؤسَّسة، كما يتمُّ فرض رُسوم على الطلاب الذين تمتدُّ دراستهم لفترات طويلة، والدورات الدراسية التي تُوفِّر التعليم المستمر والدورات الدراسية الإضافية، وبسبب التدفُّق القوي للاجئين القوي، ناقش المؤتمر الدائم لوزراء التعليم والشؤون الثقافية طرُق تقليل تكاليف التسجيل، حيث قرَّر المؤتمر الدائم اعتبارًا من مايو 2016 إمكانية تخفيض تكاليف الالتحاق، ويُركِّز بشكل خاص على اللوائح الموجودة في الولايات والتي تُتيح من حيث المبدأ تخفيض الرُّسوم العامة والاشتراكات والرُّسوم، مع وضع هذا في الاعتبار، كما طلب المؤتمر الدائم من الولايات استغلال خيارها لتسهيل التكاليف المرتبطة بالتسجيل لصالح المحتاجين، مع إيلاء اعتبار خاص لحالة اللاجئين، بطريقة معقولة وضمان مبدأ المساواة (Kultusministerkonferenz vom، 2016). في ضوء ذلك يمكن القول: بأن أغلب الجامعات الألمانية لا تعتمد في تمويلها على الرُّسوم الجامعية، حيث لا يتمُّ فرض رُسوم على المواطنين أو المقيمين، ويتمُّ فرض رُسوم مُنخفضة على اللاجئين.

تُعدُّ الأموال المخصَّصة من ميزانية وزارات الولايات المسؤولة عن التعليم العالي هي المصدر الرئيس لتمويل مُؤسَّسات التعليم العالي، ومع ذلك يحقُّ أيضًا لأعضاء المؤسَّسات المشاركة في البحث، في نطاق مسؤولياتهم المهنية، وتنفيذ مشاريع بحثية لا يتمُّ تمويلها من خلال ميزانية الولاية، ولكن من قِبَل أطراف ثالثة، مثل المنظمات المعنيَّة بتعزيز البحث؛ حيث إنَّ الأموال البحثية التي يتمُّ جمعها بشكل تنافُسي، والتي يتمُّ توفير جزء كبير منها من قِبَل القطاع العام، تُكمل التمويل الأساسي لمؤسَّسات التعليم العالي. ففي عام 2020 تلقَّت مُؤسَّسات التعليم العالي مجموعة تُقدَّر بحوالي 8.9 مليارات يورو في التمويل الخارجي. ومن أهم المؤسَّسات التي تُشارك في

 DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.49.2023.619

تعزيز البحث في التعليم العالي هي مُؤسَّسة الأبحاث الألمانية(DFG) ، وفي عام 2022 قدَّم الاتحاد والأقاليم أموالًا تزيد عن 2.91 مليار يورو لتمويل الأبحاث المؤسَّسية من خلال (DFG). كما تتلقَّى مُؤسَّسات التعليم العالي أيضًا أموالًا من الشركات، إذا كلَّفتها الشركات ببعض أعمال البحث والتطوير (Buenstorf & Koenig، ، 2020). ويُضيف بروكمير (Bruckmeier, et.al، 2017) أن الأموال التي تُوفِّرها الولايات من ميزانياتها تُغطِّي تكاليف الموظَّفين والمواد وكذلك الاستثمارات، وبعبارة أخرى النفقات على الممتلكات والمباني وكذلك المعدَّات الأساسية والكبيرة، ويتمُّ استكمال هذه الأموال من خلال المنح والتمويل من الجهات الخارجية، إذ تسعى الجامعات بنشاط للحصول على تمويل من طرف ثالث من المنح البحثية والتعاون الصناعي والشراكات بين القطاعين العام والخاص، في حين أن هذا ممكنٌ فقط من خلال برامج محدَّدة المدة مثل مُبادرة التميُّز وإستراتيجية التميُّز.

4- واقع تمويل مُؤسَّسات التعليم العامة في الدول الإسكندنافية:

تمويل مُؤسَّسات التعليم في الدول الإسكندنافية:

مملكة السويد:

تُعدُّ عائدات الضرائب البلدية هي المصدر الرئيس لتمويل المدارس العامة في مملكة السويد التي يبلغ عدد سكانها حوالي عشرة ملايين نسمة. كما تتلقَّى البلديات تمويلًا من مستوى الحكومة المحلية، وتبلغ عدد المقاطعات السويدية 21 مقاطعة. ويُعتبر النظام التعليمي السويدي غير مركزي، حيث يُعطي لمسؤولي البلديات التي يبلغ عددها 290 بلدية الإشراف على التعليم، وكل بلدية لديها مجلس للتعليم، يكون من مهامه إدارة الملف التعليمي في تلك البلدية، وتُحدِّد كل بلدية كيفية تخصيص الموارد وتنظيم أنشطتها واستخدام الميزانية، كما يُلزم النظام السويدي مسؤولي البلديات بتزويد السكان التابعين لتلك البلديات بخدمات مُعيَّنة، وغالبًا ما تُقدَّم خدمات إضافية غير إلزامية مثل الأنشطة الثقافية والترفيهية، كما تُوجد برامج دراسية ومناهج وطنية في السويد(Lucas& Others, 2018). وتُعدُّ الدراسة في السويد في المراحل الأساسية مجانية، لكن يتمُّ تحصيل رُسوم من الوالدين الذين يُلحقون أطفالهم ببرامج ما قبل المدرسة، ويكون احتساب الرُّسوم الدراسية بحسب الدخل السنوي للوالدين. وقد أنفقت السلطات السويدية أكثر من 11 مليار يورو في عام 2021 لدعم المدارس العامة، وكان مُتوسِّط تكلفة المتعلِّم حوالي 10 آلاف يورو.

أمَّا فيما يتعلَّق بتمويل التعليم العالي فيُوجد في السويد 48 مُؤسَّسة للتعليم العالي تُشرف عليها وزارة التعليم والبحث، ويتمُّ تمويل مُؤسَّسات التعليم العالي العامة من قِبَل الحكومة المركزية، ويكون المبلغ المخصَّص لكلِّ مُؤسَّسة تعليمية بحسب عدد الطلاب والتخصُّصات والإنتاج والإنجازات، ولا يحقُّ للجامعات التي تتلقَّى تمويلًا حكوميًّا فرض رُسوم دراسية على الطلاب المواطنين أو مواطني الاتحاد الأوربي(European Commission، 2023).

مملكة النرويج:

بلغ عدد السكان في مملكة النرويج حوالي 5.4 ملايين نسمة في عام 2021، وتقسم البلاد إلى 11 مقاطعة و356 بلدية. وتُموَّل المدارس العامة من قِبَل البلديات وحكومات المقاطعات، وتُشكِّل الضرائب المفروضة على السكان المصدر الرئيس لتمويل مُؤسَّسات التعليم في النرويج، حيث تُشكِّل الضرائب المحلية 40% من إيرادات المدارس العامة، بينما تُشكِّل ضرائب الدخل 5% من مجموع إيرادات مُؤسَّسات التعليم ما قبل الجامعي(European Commission، 2023). وهناك تنسيق بين البلديات والمقاطعات في تمويل المدارس، حيث تتولَّى البلديات تمويل المدارس ما قبل المرحلة الثانوية، بينما تتولَّى المقاطعات -بالتنسيق مع وزارة التعليم والبحث- مسؤوليات تمويل المدارس الثانوية. ويتمُّ فرض رُسوم في مرحلة رياض الأطفال على أولياء الأمور، وتكون تلك الرُّسوم بحسب الدخل الاقتصادي للأسرة، ولا تُغطِّي هذه الرُّسوم إلا 15% من مصروفات مدارس رياض الأطفال، حيث تُموِّل البلديات 85% من ميزانيات تلك المدارس المخصَّصة للأطفال الصغار، ولا يُوجد رُسوم دراسية في المرحلة الابتدائية والمتوسِّطة والثانوية، حيث يتمُّ تمويل المدارس من قِبَل البلديات والمقاطعات بالإضافة للمنح

 DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.49.2023.619


المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (49) سبتمبر 2023
Volume (49) September 2023

المالية الأخرى من المنظَّمات والأفراد، ويُعتبر التعليم في النرويج إلزاميًّا للأطفال ما بين سِنِّ السادسة والسادسة عشر(.Yevdokymova,2014)

تُموِّل الحكومة المركزية في مملكة النرويج مُؤسَّسات التعليم العالي العامة التي يبلغ عددها 21 مُؤسَّسة تعليمية من خلال وزارة التعليم والبحث، ويكون تمويل كلِّ جامعة بحسب عدَّة من المعايير، منها عدد الطلاب والبرامج، ويتمُّ منح إدارات الجامعات العامة الحرية في صرف المخصَّصات بحسب ما يرونه مناسبًا، ويصبُّ في مصلحة الجامعة. كما تسمح الأنظمة للجامعات العامة بتلقِّي الهبات والأوقاف والعقود والبحوث المموَّلة، ولكن لا يُسمح للجامعات العامة بالاقتراض، ولا يُوجد رُسوم دراسية في البرامج الدراسية في الجامعات العامة في مملكة النرويج للمواطنين أو الطلاب الدوليين، لكن يُوجد رُسوم دراسية للطلاب غير المنتظمين أو الطلاب الراغبين في دراسة مواد دون الحصول على مُؤهَّل(The Organisation for Economic Co-operation and Development ، 2023).

مملكة الدانمارك:

تُقسَّم مملكة الدانمارك إلى خمس مناطق و 98 بلدية، وقد بلغ عدد سكانها حوالي 5.85 ملايين نسمة في عام 2021. وأنفقت الدانمارك حوالي 8.7% من مجموع الناتج المحلي الإجمالي في عام 2020 على التعليم، ويُقدَّر حجم ما أنفقته السلطات المحلية في مملكة الدانمارك بحوالي 30 مليار دولار في عام 2020. كما تتميَّز الدانمارك بارتفاع مُعدَّل التحاق الصغار بمدارس رياض الأطفال ومراكز التعليم قبل المدرسة، حيث إن ما نسبته 97% من الأطفال بين سِنِّ 3 إلى 5 سنوات يلتحقون بتلك المؤسَّسات التربوية، وتُدير وزارة الطفولة والتعليم دور الحضانة ورياض الأطفال وغيرها من مُؤسَّسات التعليم قبل الابتدائي، ويتمُّ تمويلها بشكل أساسي من خلال الإعانات المقدَّمة للبلديات التي تتلقَّى بدورها مِنحًا مجمَّعة تُخصِّصها الدولة، وتُموَّل مُؤسَّسات التعليم في مرحلة ما قبل الابتدائية من الأموال المخصَّصة الحكومية، والتي تتكوَّن من خلال فرض الضرائب على الدخل والمبيعات والعقار على السكان، كما تُفرض رُسوم دراسية على أولياء الأمور مِمَّن يلتحق أبناؤهم بتلك المدارس بحسب الدخل السنوي لتلك الأُسر، ويبلغ حجم مُساهمة الأُسر في تمويل المراكز التعليمية للأطفال فقط 25%، بينما يأتي معظم التمويل من خلال الأموال العامة، وتكون البلديات هي المسؤولة في مملكة الدانمارك عن تشغيل وإدارة وتمويل المدارس العامة في المرحلة الابتدائية والمتوسِّطة، لكن يجب مُراعاة المعايير والاشتراطات التي تضعها وزارة الطفولة والتعليم، ولا يُوجد رُسوم دراسية على الدراسة في المرحلة الابتدائية أو المتوسِّطة، وفي المرحلة الثانوية يتمُّ تمويل المدارس بشكل مباشر من وزارة الطفولة والتعليم، وتتميَّز المدارس الثانوية بنوع من الاستقلالية، ولا يُوجد رُسوم دراسية على الطلاب(Statistics Denmark،2023.).ويُوجد في الدانمارك ثماني جامعات عامة يتمُّ تمويلها من قِبَل الحكومة، والتعليم الجامعي مجاني للمواطنين في الدانمارك، وأيضًا التعليم الجامعي في الجامعات العامة لا يفرض رُسومًا على الطلاب من مواطني الاتحاد الأوروبي، بينما تسمح الأنظمة للجامعات بفرض رُسوم دراسية على الطلاب الدوليين من خارج الاتحاد الأوروبي، ويُتاح للجامعات تحديد الرُّسوم الدراسية دون الرجوع للسلطات المسؤولة، حيث يُعطى للجامعات الحرية في كثير من الملفات-(Statistics Denmark،2023).

جمهورية آيسلندا:

يبلغ عدد سكان جمهورية آيسلندا حوالي 320 ألف نسمة، ويُوجد ثماني مناطق في آيسلندا، كما يُوجد بها 64 بلدية. وقد أنفقت آيسلندا في عام 2019 حوالي 5.7 % من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم، وكان مُتوسِّط كلفة الطالب الواحد في ذلك العام حوالي 15107 دولارات أمريكية. وفي عام 2021 التحق 96% من الأطفال في سِنِّ 3 إلى 5 سنوات بمدارس رياض الأطفال والتمهيدية. ويتمُّ تمويل المدارس ما قبل الابتدائية من قِبَل الحكومة المركزية، حيث يتمُّ منح المخصَّصات المالية إلى البلديات لتكون مسؤولة عن تمويل المدارس، كما يتمُّ فرض رُسوم دراسية على الأُسر ذات القُدرات المالية الجيِّدة في مرحلة ما قبل الابتدائية، وهناك مُساعدات وإعفاءات للأُسر التي لديها عدد أكبر من الأطفال. وفي المرحلة الابتدائية يتمُّ تمويل المدارس من خلال الضرائب المتحصَّلة من البلديات، وتكون البلديات هي المسؤول الكامل عن تمويل المدارس الابتدائية

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.49.2023.619

والمتوسِّطة، ولا يُوجد رُسوم دراسية على الطلاب في هذه السنوات الدراسية، أمَّا في المرحلة الثانوية فيتمُّ تمويل المدارس من قِبَل البلديات بنسبة 60% والباقي تقوم بتمويله الحكومة المركزية التي تتخذ من ريكيافيك عاصمةً لها، وذلك من خلال وزارة التعليم والعلوم والثقافة في جمهورية آيسلندا. ولا يُوجد رُسوم دراسية على الطلاب في المدارس العامة خلال فترة التعليم الإلزامي من سِنِّ 6 إلى 16 عامًا، ولكن يحقُّ للبلديات والمدارس التابعة لها وضع رُسوم على الخدمات الإضافية مثل برامج التقوية بعد المدرسة، ويُوجد في آيسلندا أربع جامعات عامة يتمُّ تمويلها من قِبَل الحكومة المركزية، ولا يُوجد رُسوم دراسية على الطلاب المواطنين في آيسلندا في الجامعات العامة، كما يُوجد بها برنامج مُيسَّر لإقراض الطلبة الجامعيين(European Commission، 2023)).

المراجع

1. البشر، سعود. (2023). دراسة مقارنة بين نظام مجلس التعليم العالي لعام 1993 ونظام الجامعات لعام 2019 في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية و النفسية، 7(28)، 18-29.
2. البشر، سعود.(2021). التعليم العالي في الولايات المتحدة نظرة عامة. تكوين للنشر والطباعة. جدة، السعودية.
3. البشر، سعود. (2023). واقع التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (93)، 53-67.
4. الحربي، محمد بن محمد أحمد. (2015). بدائل مقترحة لتمويل التعليم في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود أنموذجا. مجلة كلية التربية، مج26، ع103 ، 141 - 172. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/712132
5. الخليوي، أبرار، العريفي، أحلام،، & التويجري، فاطمة. (2021). بدائل مقترحة لتمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج، 8(8)، 83-123. doi: 10.21608/jyse.2021.177186
6. الرويس، شيخة.(2017). واقع الشراكة المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية من وجهة نظر قائدات ووكيلات مدارس التعليم العام في مدينة الدوادمي.مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية
7. السلمي، م . (2019). بدائل مقترحة لتنويع مصادر تمويل التعليم العالي في البلاد العربية في ضوء رؤيتي مصر والسعودية 2030. المجلة العربية، جامعة سوهاج. 59، 35-70.
8. الشنيفي، ع . (2018). البدائل المقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 2(10)، 70- 90.
9. الشهري، ز. ع. ا.، زانة عبد الرحمن، المنقاش، & سارة عبد الله. (2018). استثمار المواهب الطلابية كبديل مساند لتمويل التعليم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 2(3)، 164-207.
10. الشويعر، ع. (2021). بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. دراسة مقارنة. مجلة العلوم التربوية، 2(28).
11. العتيبي، ح . (2018). تجارب بعض الدول المتقدمة (أمريكا- بريطانيا- اليابان- أستراليا) في تمويل التعليم العالي وسُبل الاستفادة منها. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 2(25)، 1031.
12. العقيل ، س ، والعيسى ، إ . (2019) . حوكمة تنويع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي : دروس مستفادة من التجربة الأوروبية . مجلة العلوم التربوية ، 31(3)، 435-560.
13. العقيلي، ع ، والقحطاني، م. (2019). التعليم العالي والمهني وتمويله في ألمانيا والمملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة). المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث مجلة العلوم التربوية والنفسية. 3(17)، 30- 51.
14. الغامدى، حمدان. (2000). تطور التعليم العام فى المملكة العربية السعودية. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 36(2)، 231-
15. المنقاش، س. (2018). تنويع مصادر التمويل في جامعة الملك سعود بالاستفادة من خبرة جامعة أكسفورد. مجلة الفنون والأدب والإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية. (22)، 20.

 DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.49.2023.619

16. المنقاش، سارة و السالم، غادة سالم. (2018). تنويع مصادر التمويل في جامعة الملك سعود في ضوء تجربة جامعة أكسفورد. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع22 ، 184 - 210. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/909979
17. الهواس، أ. (2022 شباط). بماذا تتميز الدراسة الجامعية في ألمانيا؟ ولماذا أصبحت وجهة الطلاب العرب؟. الجزيرة. https://www.aljazeera.net
18. محروس،م والسلمي،ع. (2019). بدائل مقترحة لتنويع مصادر تمويل التعليم العالي في البلاد العربية في ضوء رؤيتي مصر والسعودية 2030. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 59(59)، 35-70.
19. شعيب، أ ، والسيسي، أ . (2021). تنويع مصادر التمويل في التعليم وتأثيرها على السياسات التعليمية. المجلة العربية للنشر العلمي. (30)، 210- 225.
20. هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (2023). نظام الجامعات. مسترجع من https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/8ee74282-7f0d-49ff-b6ee-aafc00a3d801/1.
21. وثيقة رؤية 2030. (2016). موقع الرؤية الافتراضي. مسترجع من https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.p.
22. وزارة التعليم . (2023). مؤشرات التعليم. مسترجع من https://moe.gov.sa/ar/knowledgecenter/dataandstats/Pages/educationindicators.aspx
23. وزارة التعليم العالي.(1993). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه. مسترجع من https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/a6843359-3237-4553-8271-a9a700f1fcda/1
24. وزارة التعليم. (2023). التعليم الجامعي في المملكة. مسترجع من https://moe.gov.sa/ar/education/highereducation/Pages/UniversitiesList.asp
25. وزارة التعليم.(2023). نشأة الوزارة. مسترجع من https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/About.aspx
26. وزارة المالية.2023.بيان الميزانية العامة للدولة للعام المالي 2023م. مسترجع من https://www.mof.gov.sa/budget/2023/Pages/default.aspx.
27. وزارة المعارف. (1995). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. مطابع البيان. المملكة العربية السعودية.
28. Alexander, K., & Alexander, M. D. (2019). American public school law. West Academic Publishing.
29. Bahrs, M., & Siedler, T. (2019). *University Tuition Fees and High School Students' Educational Intentions*. Fiscal Studies., 40 (2), 117-147.
30. Bruckmeier, K., Fischer, G.-B. and Wigger, B.U. (2017). *Status effects of the German Excellence Initiative. International Journal of Economics and Finance* 9(3): 177.
31. European Commission.(2023). Eduation. Retrieved from https://commission.europa.eu/contact_en
32. Irwin, V. J. X. S. K. A. C. A. F. R., Zhang, J., Wang, X., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., ... & Parker, S. (2023). Report on the condition of education 2022. US Department of Education: National Center for Education Statistics.144-2022 ،
33. Lucas, P. J., Patterson, E., Sacks, G., Billich, N., & Evans, C. E. L. (2017). Preschool and school meal policies: an overview of what we know about regulation,

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (49) سبتمبر 2023
Volume (49) September 2023



implementation, and impact on diet in the UK, Sweden, and Australia. *Nutrients*, *9*(7), 736.

34. Spring, J. (2020). The politics of American education. Taylor & Francis.
35. StatisticsDenmark.(2023).Education expenditure. Retved fromhttps://www.dst.dk/en/Statistik/emner/oekonomi/offentlig-oekonomi/udgifter-til-uddannelse
36. The Federal Statistical Office.(2023).Educational finance, promotion of education and training. Retrived fromhttps://www.destatis.de/EN/Themes/Society-Environment/Education-Research-Culture/Educational-Finance-Promotion-Education-Training/_node.html
37. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).(2023).Education Policy Outlook Snapshot: Norway. Retreved from https://www.oecd.org/education/highlightsnorway.htm
38. Yevdokymova, Y. (2012). *A comparative analysis of school finance management in Norway and Ukraine* (Master's thesis).

 DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.49.2023.619

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (47) يوليو 2023
Volume (47) July 2023



تطوير الخطة الدراسية ببرنامج دكتوراه الفلسفة في الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود في ضوء الخبرات الأمريكية

د. سعود غسان البشر
عضو هيئة التدريس، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني: salbsheer@ksu.edu.sa

سعود عبدالله التميمي
طالب دكتوراه، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

عبد العزيز سليمان المطرودي
طالب دكتوراه، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

فهد جبار المطيري
طالب دكتوراه، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

محمد علي القحطاني
طالب دكتوراه، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

الملخص

يستهدف البحث تطوير الخطة الدراسية ببرنامج دكتوراه الفلسفة في الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود في ضوء الخبرات الأمريكية. وتهدف الدراسة لمعرفة واقع مقررات الخطة الدراسية لطلاب الدكتوراه في الإدارة التربوية بمساريه وهما إدارة التعليم العام وإدارة التعليم العالي بجامعة الملك سعود وكذلك معرفة واقع الخطط الدراسية في البرامج المماثلة في الجامعات الأمريكية المختارة في هذه الدراسة. كما هدفت الدراسة لمقارنة الخطط الدراسية لبرنامج الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية والخطط الدراسية في الجامعات الأمريكية. وقد توصلت الدراسة إلى تشابهات واختلافات كبيرة بين الخطط الدراسية بجامعة الملك سعود والبرامج المماثلة في جامعات أمريكية. وقدمت الدراسة توصيات لتطوير الخطة الدراسية لبرنامج دكتوراه الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود في ضوء الخبرات الأمريكية.

الكلمات المفتاحية: تطوير البرامج، الإدارة التربوية، الخطة الدراسية.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (47) يوليو 2023
Volume (47) July 2023



Developing the Study Plan for the Doctor of Philosophy Program in Educational Administration at King Saud University in the light of American experiences

Dr. Saud Ghassan Al-Bishr
Faculty Member, Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia
Email: salbsheer@ksu.edu.sa

Saud Abdullah Al-Tamimi
PhD student, Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia

Abdulaziz Suleiman Al-Matroudi
PhD student, Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia

Fahad Jabbar Al-Mutairi
PhD student, Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia

Muhammad Ali Al-Qahtani
PhD student, Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia

ABSTRACT

The study aimed to develop a study plan for the Doctor of Philosophy Program in Educational Administration at King Saud University based on American experiences. The study examined the courses offered in the program's two tracks, K-12 Education and Higher Education, and compared them with similar programs at 11 American universities. The study identified the plans' similarities and significant differences through this comparison. Based on the research findings, the study provided recommendations for improving the study plan for the Ph.D. program in Educational Administration at King Saud University.

Keywords: program development, educational administration, study plan.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (47) يوليو 2023
Volume (47) July 2023



المقدمة:

يُعد التعليم ركنًا أساسيًا لتطور المجتمعات الحديثة في ظل اهتمام الدول بتطوير مواردها البشرية وتعليمها، ونجد ألا تخلو دولة من الدول إلا ولها وزارة أو سلطة تنظم شؤون التعليم فيها وتتأكد من جودته. وقد آمنت الحكومة السعودية بالتعليم، فقبل إكمال توحيد البلاد أُسست مديرية المعارف بمكة المكرمة عام 1926م، وعُيّن الوجيه صالح شطا مديرًا للمعارف لتتضاعف أعداد المدارس وتنتشر بشكل سريع وغير مسبوق في تاريخ البلاد. أما في مجال التعليم العالي فقد أدركت القيادة السعودية منذ القدم أهمية التعليم العالي لازدهار وتقدم البلاد. لذلك أرسلت الحكومة 14 طالبًا للدراسة في مؤسسات التعليم العالي في مصر عام 1927م، ومنذ ذلك الحين، قامت الحكومة السعودية بإرسال وتمويل آلاف الطلاب السعوديين الذين يدرسون في مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء العالم. وقد افتتحت أول مؤسسة للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية أبوابها في عام 1950م، في مدينة مكة المكرمة، وأول جامعة تأسست في المملكة العربية السعودية كانت جامعة الملك سعود في العاصمة الرياض في عام 1957م، ثم شهدت البلاد افتتاح الكثير من مؤسسات التعليم العالي (الداوود، 1429هـ).

وقد بدأت جامعة الملك سعود في افتتاح برامج الدراسات العليا بدءًا من العام 1973م، حيث انطلق برنامج الدراسات العليا في اللغة العربية وتلا افتتاح هذا البرنامج العديد من برامج الدراسات العليا في الجامعة العريقة التي دائمًا تأتي في مقدمة ترتيب الجامعات العربية في التصنيفات الدولية لجودة التعليم والمؤسسية. وتُعد كلية التربية في جامعة الملك سعود من أقدم كليات التربية في الخليج العربي، حيث تأسست عام 1966م، وأُنشئت الكلية بمقتضى اتفاقية بين وزارة المعارف وهي الاسم القديم لوزارة التعليم وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية. وبعدها بعام ضُمت كلية التربية لجامعة الملك سعود. وتضم كلية التربية 10 أقسام علمية، ومن أحدث تلك الأقسام قسم الإدارة التربوية بعد أن كان أحد مسارات قسم التربية لمدة طويلة، واستقل قسم الإدارة التربوية عام 1997م. ويُقدّم قسم الإدارة التربوية برامج دراسات عليا فقط. ففي مرحلة الماجستير يُقدم القسم برنامج ماجستير الآداب في الإدارة التربوية، أيضًا يُقدم القسم برنامج دكتوراة الفلسفة في الإدارة التربوية بمسار إدارة التعليم العام وبرنامج دكتوراة الفلسفة في الإدارة التربوية بمسار إدارة التعليم العام (عمادة الدراسات العليا، 2023).

مشكلة الدراسة

ومع إطلاق القيادة الحكومية لرؤية المملكة 2030 تسارعت الخُطا للتطوير والإصلاح في شتى المجالات بما فيها التعليمية. وقد شهدت الساحة التعليمية تغيرات واسعة في السنوات القليلة الأخيرة، وأُصدر قانون جديد للجامعات الحكومية بمسمى نظام الجامعات الجديد عام 2019م، وتنص مواد النظام الجديد على أهمية ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي والأقسام والبرامج التابعة لها. وتتطلب البرامج الدراسية في الجامعات تعديلًا دائمًا ومستمرًا لمواكبة التغيرات الحاصلة في سوق العمل والمجتمع بشكل عام، وكذلك تحتاج البرامج الدراسية متابعة التغيرات في التخصص (نظام الجامعات الجديد، 2019). تُمثل الدراسات العليا التي تقوم عليها الجامعات مكانة خاصة لكونها أعلى مستويات التعليم، إضافة إلى دورها الهام في تطوير المعرفة والبحث العلمي وإعداد الموارد البشرية المتعلمة والقادرة على اتخاذ القرارات مستقبلًا في المجال الذي يعملون فيه (عمادة الدراسات العليا، 2023). من السبل لتطوير ممارسات العمل ورفع جودة المخرجات التعليمية إجراء مقارنات مرجعية مع البرامج المماثلة في جامعات عالمية للاستفادة من خبراتهم وممارساتهم. وقد أُختيرت بعض البرامج الدراسية من جامعات أمريكية نظير ما تتميز به مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة من سمة حسنة وجودة عالية جعلت جامعاتها تتصدر التصنيفات الدولية. جاءت أهمية الدراسة التي تهدف إلى استعراض الخطط الدراسية لبرامج الدكتوراة في الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود بمساريه التعليم العالي والعام واستعراض الخطط الدراسية في البرامج المماثلة في 11 برنامج دكتوراة في الجامعات الأمريكية.

أهداف الدراسة

- التعرف على واقع الخطط الدراسية في برامج الدكتوراة ببرامج الإدارة التربوية تخصص إدارة تعليم عام بجامعة الملك سعود والبرامج المماثلة بالجامعات الأمريكية المختارة.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والإجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (47) يوليو 2023
Volume (47) July 2023



- التعرف على واقع الخطط الدراسية ببرنامج دكتوراة الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العالي بجامعة الملك سعود والبرامج المماثلة بالجامعات الأمريكية المختارة.
- معرفة أوجه الاتفاق والاختلاف في الخطط الدراسية ببرنامج دكتوراة الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العام بجامعة الملك سعود والبرامج المماثلة بالجامعات الأمريكية المختارة.
- معرفة أوجه الاتفاق والاختلاف في الخطط الدراسية ببرنامج دكتوراة الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العالي بجامعة الملك سعود والبرامج المماثلة بالجامعات الأمريكية المختارة.
- اكتشاف سبل تطوير الخطط الدراسية لبرنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية بمسار إدارة التعليم العام بجامعة الملك سعود في ضوء الخطط الدراسية في الجامعات الأمريكية المختارة.
- اكتشاف سبل تطوير الخطط الدراسية لبرنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية بمسار إدارة التعليم العالي بجامعة الملك سعود في ضوء الخطط الدراسية في الجامعات الأمريكية المختارة.

أسئلة الدراسة

1. ما واقع الخطط الدراسية في برامج الدكتوراة ببرامج الإدارة التربوية تخصص إدارة تعليم عام بجامعة الملك سعود والبرامج المماثلة بالجامعات الأمريكية المختارة؟
2. ما واقع الخطط الدراسية ببرنامج دكتوراة الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العالي بجامعة الملك سعود والبرامج المماثلة بالجامعات الأمريكية المختارة؟
3. ما أوجه الاتفاق والاختلاف في الخطط الدراسية ببرنامج دكتوراة الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العام بجامعة الملك سعود والبرامج المماثلة بالجامعات الأمريكية المختارة؟
4. ما أوجه الاتفاق والاختلاف في الخطط الدراسية ببرنامج دكتوراة الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العالي بجامعة الملك سعود والبرامج المماثلة بالجامعات الأمريكية المختارة؟
5. ما سبل تطوير الخطط الدراسية لبرنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية بمسار إدارة التعليم العام بجامعة الملك سعود في ضوء الخطط الدراسية في الجامعات الأمريكية المختارة؟
6. ما سبل تطوير الخطط الدراسية لبرنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية بمسار إدارة التعليم العالي بجامعة الملك سعود في ضوء الخطط الدراسية في الجامعات الأمريكية المختارة؟

منهجية الدراسة

يعتقد الباحث أن المنهج المقارن مناسب لدراسته، حيث إن من أهداف هذا المنهج تحديد ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف بين الظواهر أو الممارسات، وهو ما يسعى له هذا البحث (المحمودي، 2019). استخدمت الدراسة منهجية البحث المقارن للتوصل إلى إجابات لأسئلة البحث، حيث قام الباحثون بالقراءة الدقيقة لمقررات الخطة الدراسية لبرنامج الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود والبرامج المماثلة في 11 جامعة في الولايات المتحدة الأمريكية ومحاولة اكتشاف أوجه التشابه والاختلاف بين الخطط الدراسية. وينتهج هذا البحث المنهج الوثائقي التحليلي المقارن، بوصفه طريقة لاكتشاف واقع الخطط الدراسية ببرامج الدكتوراة في الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود والبرامج المماثلة في جامعات مشابهة، وتعيين أوجه التشابه والاختلاف بين البرامج والمقارنة بينهم.

معايير اختيار البرامج الدراسية

وضع الباحثون عددًا من المعايير لاختيار برامج الدكتوراة في الإدارة التربوية في الجامعات الأمريكية التي دُرست خططها الدراسية في هذا البحث، ومن أبرز تلك المعايير:

1- أن تكون البرامج من ضمن التصنيف العالي في التصنيفات العالمية، خاصة في تصنيف شنغهاي لأفضل الجامعات، وتصنيف يوس نيوز لأفضل برنامج دكتوراة في الإدارة التربوية.

2- من المعايير التي اُهتم بها عند اختيار البرامج الدراسية أن يكون مسمى البرنامج مطابقًا لبرنامج الإدارة التربوية بالقسم وهو دكتوراة الفلسفة، حيث إن العديد من الجامعات الأمريكية تقدم برامج دكتوراة التربية وليس الفلسفة في تخصص الإدارة التربوية بمساريه العالي والعام. وهناك اختلافات طفيفة بين البرنامجين، لكن يغلب

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593



على برنامج دكتوراة التربية الجانب التطبيقي بشكل أكبر فاستُثني من الاختيار. كما أُقتصر الاختيار على برامج دكتوراة الفلسفة في إدارة التعليم العالي أو برامج دكتوراة التعليم العالي مع التركيز على إدارة التعليم العالي.
3- أُلتفت إلى أن البرامج الدراسية المُختارة تُقدم من جامعات أمريكية عامة وليست جامعات خاصة لكون الجامعات الخاصة قد يكون لها توجه ديني معين تُصمم تلك البرامج في ضوئها، بينما برامج الإدارة التربوية بالجامعات العامة غالبًا مُصممة بما يتفق مع متطلبات مجالس التعليم في الولايات لكونها تتلقى تمويلًا من دافعي الضرائب.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنها الدراسة الأولى بحسب علم الباحثين التي تقارن بين المقررات الدراسية في الخطة الدراسية لبرنامج دكتوراة الفلسفة في الإدارة التربوية بمساريه التعليم العالي والعام بجامعة الملك سعود ببرامج مماثلة بجامعات أمريكية، وهذا من شأنه أن يضيف للأدبيات العربية في هذا المجال، وكذلك يفتح المجال أمام مسؤولي برنامج الدكتوراة المذكور لتطوير الخطة الدراسية في البرنامج ليواكب التغيرات العالمية السريعة في التعليم. أيضًا تحاول الدراسة تقديم تصور مقترح للمقررات الدراسية التي ينبغي على برنامج الدكتوراة بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود إدراجها في الخطة الدراسية، وذلك في سبيل التحسين المستمر وليكون البرنامج منسجمًا مع البرامج التعليمية المماثلة في الجامعات العالمية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أ: الإطار النظري

أولًا: أهداف الدراسات العليا

تُمثل الدراسات العليا التي تقوم عليها الجامعات مكانة خاصة لكونها أعلى مستويات التعليم، إضافة إلى دورها الهام في تطور المعرفة والبحث العلمي وإعداد الموارد البشرية المتعلمة والقادرة على اتخاذ القرارات في المجال الذي يعملون فيه. وتفصل اللائحة المنظمة للدراسات العليا في الجامعات السعودية الصادرة عام 2022م، في مادتها الرابعة من الفصل الثالث أن هناك أهدافًا محددة من برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية، من ضمنها:

- العناية بالدراسات والأبحاث المتقدمة التي تخدم الأهداف الوطنية والتوسع فيها، والعمل على نشرها.
- الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية بفروعها كافة، عن طريق الدراسات المتخصصة والبحث العلمي للوصول إلى إضافات علمية وتطبيقية مبتكرة.
- إتاحة الفرصة التعليمية لمواصلة الطلاب دراساتهم العليا من خلال تقديم الموارد والبرامج المؤهلة للطلاب، وذلك للرفع من مستوى تأهيلهم وكفاءتهم لتقديم الدراسات والأبحاث التي تخدم الوطن وتسهم في إثراء تخصصاتهم.
- استقطاب نخبة من الطلاب المتميزين من مختلف أنحاء العالم في أهم مجالات البحث للارتقاء بمخرجات البحث العلمي وإثراء التنوع الثقافي المطلوب في برامج الدراسات العليا.
- إعداد وتأهيل الكفاءات العلمية والمهنية المتخصصة التي يحتاجها المجتمع.
- التشجيع على الإبداع والابتكار.
- تعزيز فرص التعاون والشراكات المختلفة محليًا وإقليميًا وعالميًا.
- تنمية مخرجات الاقتصاد المعرفي للإسهام في تحقيق أهداف التنمية المستدامة للمجتمع (عمادة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، 2023).

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593


المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (47) يوليو 2023
Volume (47) July 2023

ثانيا: نبذة عن التعليم العالي في الولايات المتحدة وأسباب تميزه

بدأت مسيرة التعليم الرسمي فيما يُعرف اليوم بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1628م، عندما بدأت أول مدرسة خاصة بتدريس الأولاد بمدينة نيويورك، وفي عام 1635م، أُفتتحت المدرسة النحوية في بوسطن، وهي أول مدرسة عامة في البلاد، وذلك قبل الاستقلال عام 1776م، حيث استقلت البلاد عن بريطانيا العظمى. وفي عام 1636م، أُفتتحت أول مؤسسة تعليم عالي أبوابها في ضاحية قريبة من مدينة بوسطن وهي كلية هارفارد التي تحولت لجامعة هارفارد العريقة. وبعد افتتاح كلية هارفارد أُفتتحت العديد من مؤسسات التعليم العالي في البلاد(البشر، 2021). وقد وصل عدد مؤسسات التعليم العالي المعتمدة إلى نحو 3542 مؤسسة تعليم عالي في عام 2020م، وفي العام الأكاديمي 2020-2021، بلغ مجموع الطلاب في مرحلة البكالوريوس قرابة 15.5 مليون متعلم. أما في مرحلة الدراسات العليا فقد كان عدد المقيدين قرابة 3.1 مليون متعلم. يُذكر أن الجامعات الأمريكية تُتيح العديد من الفرص الدراسية والبحثية للطلاب الدوليين ويُشكل الطلاب الدوليين قرابة 5% من مجموع الطلاب في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية (Irwin & Others, 2023).

ثالثاً: أسباب تميز الجامعات الأمريكية

لم تُولد الجامعات الأمريكية عملاقةً ومتميزةً؛ فقد مرت مؤسسات التعليم العالي الأمريكية بمراحل طويلة من التطور والتحسين حتى وصلت إلى المرحلة الحالية التي يُشار إليها بالبنان. وقد ذكر البشر في كتابه عن التعليم في الولايات المتحدة (2021، ص 93) عددًا من الأسباب لتميز الجامعات الأمريكية، ومن ضمن أسباب التميز لمؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة:

- الحرية الأكاديمية: تتمتع الجامعات الأمريكية بهامش حرية كبير نتيجة لمواد الدستور الأمريكي الذي يضمن حرية التعبير للمواطنين من جهة، وكذلك عدم تدخل الحكومة الفيدرالية أو المحلية ممثلةً بإدارة التعليم بشكل مباشر في الجامعات. وكذلك يتمتع الأساتذة بحرية داخل الجامعات، سواءً أكان يتعلق بالتدريس واختيار المناهج الدراسية لطلابهم أم في اختيار موضوعات البحث العلمي.
- الحوكمة.
- الوفرة المالية: تتمتع الجامعات الأمريكية، تحديدًا جامعات النخبة، بثروات كبيرة تساعدها على القدرة في تمويل الأنشطة التعليمية والبحثية.
- الاستقلالية المالية والإدارية: بالرغم من شيوع الموضوعات التي تدَّعي تدخل الحكومة في التعليم العالي في الأدبيات الحديثة؛ إلا أن هذه الادعاءات غير دقيقة في مفهومنا عن التدخل الحكومي في شؤون التعليم. فلا يوجد تدخل حقيقي حكومي في الجامعات إلا من خلال التأكد من تطبيق القوانين ومراجعة التقارير الصادرة عن الجامعة، وهذا لا يُعد تدخلًا في ثقافتنا العربية، لكن في الثقافة الأمريكية تُعد حتى مراجعة التقارير والمساءلة من التدخل؛ بسبب أن الجامعات لعقود طويلة اعتادت على تلقّي الأموال دون مساءلة أو مراجعة، لذلك يجب الانتباه إلى قراءة الأدبيات الغربية ومعرفة المنطلقات الثقافية لتكون الصورة واضحة بشكل أكبر.
- الإدارة الديمقراطية داخل الجامعة: تُؤخذ بالحسبان آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ويكون لهم صوت في القضايا المتعلقة بممارسات الجامعة.
- جذب الأساتذة والباحثين المتميزين: اشتهرت الجامعات الأمريكية بجذب أفضل العقول على مستوى العالم والاستفادة منهم في البحث والتدريس.
- تقديم المنح الدراسية للطلاب الموهوبين: تقدم الجامعات الأمريكية المنح الدراسية المجانية للطلبة الموهوبين والمتوقع منهم تقديم ابتكارات علمية.
- الاهتمام بالبحث العلمي: تُنفق الجامعات الأمريكية بسخاء على الأبحاث العلمية؛ فقد تجاوز مجموع ما أنفقته الجامعات على البحث العلمي في عام 2019م حاجز 83 مليار دولار.
- تكوين عدد من الأقسام العلمية ذات المستوى العالمي المتميز.
- تقديم برامج دراسية ذات جودة عالية.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593


المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (47) يوليو 2023
Volume (47) July 2023

- الحصول على اعتمادات.
- تركيز الأساتذة والباحثين على الموضوعات البحثية الجديدة والرائدة.
- تجذب أفضل الطلبة وتنتج أفضل الخريجين.
- تجذب أكبر عدد من الطلاب الأجانب: وجود الطلبة الأجانب في مؤسسات التعليم العالي يساعد على التنوع الثقافي وتبادل الخبرات وتحسين الإنتاج العلمي.
- تتوسع في برامج الدراسات العليا.
- تتمتع بثقافة تنظيمية تساعد على الإنتاج والإبداع.
- توفر بيئات تعليم جاذبة وآمنة للأساتذة والطلاب.
- عالمية في سوقها وعملها الأكاديمي من حيث الارتباطات العلمية وتبادل الأساتذة والطلبة والزائرين العلميين.
- تحصل على أموال عالية من جهات عديدة، فيما عدا الدولة، كالقطاع الخاص والصناعي والخيري.
- تقدم مساهمات متميزة للمجتمع وللحياة العصرية.
- تكوين سمعة أكاديمية حسنة على مدار السنوات.
- تقارن دائمًا بنظيراتها من الجامعات ذات الطراز العالمي المتميز(الربيعي، 2014).
- لديها الثقة الكافية لوضع مشاريعها وخططها بدون الاعتماد على جهات خارجية.
- الشجاعة في الاعتراف بالأخطاء وتعديلها.
- مواكبتها للتطورات العلمية والتقنية.
- توفير مرافق علمية، سكنية، رياضية وترفيهية للطلاب (البشر، 2021).

ب: الدراسات السابقة

1- قدم عبد النبي وآخرون (2010) دراسة بعنوان" تقويم برنامج الدكتوراة (نظام الساعات المعتمدة) بكلية التربية جامعة الإسكندرية في ضوء المعايير القياسية لبرنامج الدراسات العليا"، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مراعاة برنامج الدكتوراة بكلية التربية للمعايير القياسية لبرامج الدراسات العليا (مواصفات الخريج، المعرفة والفهم، المهارات الذهنية، المهارات المهنية، المهارات العامة والمتنقلة)، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس و الطلاب. استخدم الباحثون المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للقياس. وبينت النتائج أن برنامج الدكتوراة (نظام الساعات المعتمدة) لا يراعي بدرجة كافية معايير المعرفة والفهم ومواصفات الخريج القياسية، كما لم يراعِ المهارات الذهنية بدرجة كافية التي حددتها الهيئة القومية لضمان الاعتماد والجودة، وانطبق ذلك على المهارات المهنية والمهارات العامة والمتنقلة. وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة المعايير القياسية لبرامج الدراسات العليا عند تصميم مقررات الدكتوراه بكلية التربية -جامعة الإسكندرية-، منها إضافة بعض المقررات لتنمية العديد من المهارات الذهنية، إعادة توصيف مقررات برنامج الدكتوراة، مراعاة توافق برامج الدكتوراة مع احتياجات المجتمع، إشراك الطلاب في تقييم برامج الدكتوراة، مشاركة الكلية في عضوية هيئات دولية، توفير الكلية لقواعد بيانات للبحوث العلمية واستفادة الكلية من نتائج البحث العلمي في تصميم وتطوير المقررات الدراسية.

2- نشر الحدابي، وآخرون (2014) دراسة بعنوان " تقويم برنامج الدكتوراة بقسم الإدارة والتخطيط التربوي - جامعة صنعاء"، هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج تمهيدي دكتوراة بقسم الإدارة والتخطيط التربوي (الدفعة الأولى) بجامعة صنعاء، وأُتبع المنهج الكيفي لإجراء الدراسة، وتكونت مجموعة الدراسة من (5) طلاب معلمين ممن يعتقد أنهم قادرين على الإدلاء بمعلومات غنية حول البرنامج. كما أُختير (7) من أعضاء هيئة التدريس الذين شاركوا في إعداد البرنامج أو التدريس فيه والذين أبدوا تعاونًا. واستخدمت الاستبانة المفتوحة والمقابلة المعمقة أدوات للدراسة، وأكدت المصداقية بتعدد مصادر البيانات (أساتذة، طلبة) وتعدد أدوات الدراسة (الاستبيان المفتوح، والمقابلة المعمقة) والوصول إلى النتائج نفسها تقريبًا. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: من نقاط القوة في البرنامج: افتتاح البرنامج، وجود أساتذة مشاركين بالقسم، إصرار الطلبة على مواصلة الدراسة. واتضح أن من نقاط الضعف في البرنامج: تدني مستوى الإعداد الجيد للبرنامج، زيادة عدد المقررات عن الحد المتعارف عليه مع تكرار بعضها، عدم وجود توصيف لها، طول مدة الدراسة، عدم وجود أساتذة

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593


المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (47) يوليو 2023
Volume (47) July 2023

متخصصين لبعض المقررات، عدم توافر البنية التحتية اللازمة للبرنامج من قاعات وأثاث وتجهيزات وأماكن استراحة، عدم توافر مصادر معلومات كافية (مكتبة ورقية، مكتبة إلكترونية، إنترنت، مجلات علمية محكمة حديثة،...)، تجاوز الكثير من المعايير واللوائح سواء أكانت في سياسات القبول أم المدة الزمنية للبرنامج أم الأساتذة الذين يدرسون في البرنامج، عدم توفر نظام حاسوبي وأرشفة وأتمتة جيدة تسهل عملية الإجراءات الإدارية، استخدام طرائق تقليدية في التدريس والتقويم، عدم توجيه الأنشطة والتكليفات المصاحبة للمقررات نحو جوانب عملية مفيدة، عدم وجود حلقات نقاش وورش عمل وبرامج تدريبية، انخفاض الرضا عن البرنامج لدى معظم الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالقسم. إجمالًا يشير المعلمون من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس إلى أن البرنامج بشكل عام جيد لكونه أول برنامج في الكلية، ويؤكدون وجود دافعية كبيرة لدى الطلبة ولكن معايير جودة البرنامج غير متوافرة بالشكل المطلوب، كما أنه تجاوز المدة الزمنية المعقولة. وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها رسم خطة تصحيحية للبرنامج في ضوء نتائج التقويم والعمل على تنفيذها. وقيام القسم وإدارة الدراسات العليا بالكلية والجامعة بالتغلب على التحديات التي تعترض تنفيذ البرنامج أولًا بأول. والأخذ برأي أعضاء هيئة التدريس والطلبة بغرض تحسين وتطوير البرنامج. ومن مقترحات الدراسة إجراء دراسة شاملة لتطوير برنامج الدكتوراة بمشاركة جميع ذوي المصالح من طلبة وأساتذة ومراكز بحثية ووزارة التعليم العالي، والمؤسسات الموظفة للمتخرجين.

3- قدم المانع والعتيبي (2016) دراسة بعنوان "تقويم برنامج قسم الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"، هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج الدكتوراة في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع البيانات. وجاءت أهم النتائج على شقين: أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على: 1- الخطة الدراسية والمقررات، 2- طرق التدريس والتقنيات المستخدمة، 3- أساليب التقويم المستخدمة، وأن أفراد الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على مقترحات تطوير برنامج الدكتوراة في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود. وأوصى الباحثان بضرورة احتواء المقررات الدراسية ببرنامج الدكتوراة في قسم الإدارة والتخطيط التربوي على أنشطة تدريبية، وأن يشارك الطلاب في اختيار مفردات المقررات الدراسية، والاستعانة بالتقنيات الحديثة في تدريس المقررات، وضرورة التنويع في استخدام أساليب تقويم الطلاب.

4- نشر الجاسر (2018) دراسة بعنوان "تقويم برنامج دكتوراة الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلبة"، هدفت الدراسة إلى بناء معايير لتقويم برنامج دكتوراة الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتقويم البرنامج في ضوئها من وجهة نظر الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي)، والاستبانة أداة للدراسة. وجاءت أهم نتائج الدراسة أن تقويم برنامج دكتوراة الإدارة والتخطيط التربوي بشكل عام كان بدرجة متوسطة. كما وجدت الدراسة وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الجنس، في محور إدارة البرنامج ومحور المحتوى العلمي، لصالح الذكور، بينما لم يكن هناك فروق في بقية المحاور، أو البرنامج بشكل عام. وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير برنامج دكتوراة الإدارة والتخطيط بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما أن هناك حاجة لتجديد أهداف البرنامج والخطة الدراسية ومحتويات المقررات بما يتوافق مع المستجدات العلمية في التخصص وتطبيقاتها في الميدان التربوي، وتلبية احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية.

5-دراسة الثبيتي، (2019) دراسة بعنوان" تقويم برامج الدكتوراة في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"، هدفت الدراسة إلى تقويم برامج الدكتوراة في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من خلال تقويم الأهداف، وطرق التدريس، وخطة البرنامج، وأساليب وطرق التقويم، والإشراف العلمي، والخدمات البحثية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميم مقياس أداة بحث لتقويم برامج الدكتوراة، طُبق على مجتمع الدراسة المكون من (143) طالب دكتوراة و(136) عضو هيئة تدريس. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهداف البرنامج لم تتغير ولم تتطور منذ البداية، ولا تلبي احتياجات الطلبة بالدرجة العالية المطلوبة، وأن طرق وأساليب التدريس قد يستخدمون أساليب البحث والاستقصاء وتشجيع الطلبة على الحوار والمناقشة بشكل متوسط، ما يعني تباين أعضاء هيئة التدريس في استخدام ذلك، ما يؤكد ذلك قيم الانحراف المعياري ذات التشتت العالي، كما أشارت إلى أن خطة البرنامج لا تتواكب مع المستجدات العلمية

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593



المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (47) يوليو 2023
Volume (47) July 2023

والاتجاهات التربوية الحديثة بشكل كاف وضروري، كما أشارت النتائج إلى أن أهداف برامج الدكتوراة جاءت في الترتيب الأول بالنسبة للعناصر الأخرى بمتوسط حسابي (3.154)، ويتضح أن أساليب وطرق التقويم جاءت في الترتيب السادس والأخير بالنسبة للعناصر الأخرى بمتوسط حسابي (2.693). وأوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج الدكتوراة التي تقدمها الأقسام التربوية بجامعة الإمام، حيث كانت فاعليتها متوسطة، وهذا يطلب ضرورة تطويرها لتواكب المتطلبات والاحتياجات الحالية والمستقبلية. وضرورة إعادة تصميم أهداف البرامج لتتواكب مع التوجهات الحديثة والتطورات المعاصرة. كما أوصت بتطوير طرق وإستراتيجيات التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية من خلال الندوات والدورات التدريبية وورش العمل. وضرورة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب وطرق تقويم منوعة تحقق الأهداف المطلوبة. وكذلك إعادة النظر في طرق وآليات توزيع الإشراف العلمي على طلاب الدكتوراة ليحقق التوافق بين التخصص لعضو هيئة التدريس والأطروحات البحثية. كما أوصت بتوفير خدمات التحليل الإحصائي للطلاب في الجامعة، وتوفير خدمات الطباعة اللازمة لإنجاز الأطروحات وفق أسس علمية. وضرورة الحصول على الاعتماد الأكاديمي الخاص بالبرامج. وقدم الباحث مقترحات تشمل أهمية إجراء دراسة تهدف إلى تطوير برامج الدكتوراة في الأقسام التربوية بجامعة الإمام في ضوء الخبرات العالمية والدولية. وإجراء دراسة مقارنة بين برامج الدكتوراة في الأقسام التربوية بنظيراتها في الجامعات العالمية. وكذلك إجراء دراسة إلى قياس فاعلية برامج الماجستير في الأقسام التربوية بجامعة الإمام. وإجراء دراسة إلى تقويم برامج الدكتوراة في الأقسام التربوية بجامعة الإمام في ضوء متطلبات الاعتماد الأكاديمي. وتقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

6- قدمت عون وآخرون (2019) دراسة بعنوان "تقويم برامج الدراسات العليا بقسم الإدارة التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030"، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ومعايير تقويم برامج الدراسات العليا بقسم الإدارة التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا من حيث (المقررات الدراسية)، وكذلك التعرف على متطلبات تطوير هذه البرامج في ضوء رؤية المملكة 2030. واعتمد الباحثون المنهج الوصفي المسحي، واُستخدمت الاستبانة أداة لها. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أبرزها أن القسم يتوفر به قاعات ذكية تشكل بيئة تدريسية ملائمة، كذلك أن محتوى المقررات يسهم في تطوير قدرات الطلبة في البحث والاكتشاف والاستقصاء. كما توصلت الدراسة إلى أهمية حذف المقررات التي لا تخدم إستراتيجية الدراسات العليا للقسم. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تنويع أساليب التقويم، سواء أكانت على مستوى الطالبات وتقويم أدائهن أم على مستوى المقررات داخل برامج الدراسات العليا التربوية.

7- دراسة الألفي، (2022) بعنوان "دراسة مقارنة لبرنامج الدبلوم التربوي بكل من جامعتي فكتوريا بأستراليا وحائل بالمملكة العربية السعودية"، هدفت الدراسة إلى تحديد الأسس النظرية لبرنامج الدبلوم التربوي لإعداد المعلم في القرن الحادي والعشرين، وإلى تحديد ملامح برنامج الدبلوم التربوي بجامعة فكتوريا في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة، وتحليل أوجه التشابه والاختلاف بين كل من برنامجي الدبلوم التربوي بجامعتي فكتوريا وحائل، وتحديد أوجه الاستفادة واستثمارها في تطوير برنامج الدبلوم التربوي بجامعة حائل. استخدمت الدراسة المنهج المقارن؛ وذلك من خلال عقد مقارنة بين البرنامجين وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين كل منهما؛ ومن ثم تحديد أوجه الإفادة. توصلت الدراسة إلى تعدد أوجه التشابه بين البرنامجين وخاصة ما يتعلق ببعض الأهداف حيث يتشابه البرنامجان حول تنمية مهارات وقدرات الطلاب لأداء أدوارهم "معلمين" في المؤسسات التربوية، إضافة إلى إكسابهم خبرات التعامل مع الطلاب في الجوانب التعليمية وغير التعليمية، وتزويدهم بالمعارف والنظريات التربوية لتطوير ممارساتهم التربوية. وفي بعض شروط القبول كوضع شروط محددة لتسجيل الطلاب؛ ومن أهمها الحصول على مؤهل جامعي، والسلامة الصحية والخلو من الأمراض ودفع الرسوم الدراسية. واتفاقهما حول مدة الدراسة التي تبلغ عاما دراسيا، بينما يختلفان من حيث النشأة حيث إن برنامج الدبلوم التربوي بجامعة فكتوريا كان الأقدم حيث تأسس عام ١٩٩٢م، في حين أن البرنامج التربوي بجامعة حائل تأسس عام ٢٠١٣م، كما يختلفان في بعض الأهداف حيث يغلب الطابع الإسلامي على أهداف البرنامج التربوي بجامعة حائل في حين لا نلحظ أي أثر للدين في برنامج الدبلوم التربوي بجامعة فكتوريا، كما يختلفان حول إدارة البرنامج فبينما تدير كلية التربية والآداب بجامعة فكتوريا الدبلوم التربوي نلحظ في برنامج

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593


المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (47) يوليو 2023
Volume (47) July 2023

الدبلوم التربوي بجامعة حائل أن عمادة الدراسات العليا هي من تديره، كما يختلفان من حيث إجراءات ضمان الجودة حيث إنه لا توجد إجراءات لضمان الجودة ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة حائل في حين تتوافر العديد من إجراءات ضمان الجودة ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة فكتوريا. إضافة إلى الاختلاف في إجراءات التقويم حيث يعتمد برنامج الدبلوم التربوي بجامعة حائل على تقييم الطلاب فقط بينما يتوسع برنامج الدبلوم التربوي بجامعة فكتوريا ليشمل تقييم البرنامج والإدارة وأعضاء هيئة التدريس والطلاب. وقد حُددت إجراءات الإفادة من برنامج الدبلوم التربوي بجامعة فكتوريا لتطوير برنامج الدبلوم التربوي بجامعة حائل وذلك بالاعتماد على عناصر الأهداف، شروط وإجراءات القبول، المقررات والخطة الدراسية، ضمان الجودة، المخرجات، التقويم.

8-نشر البشر (2022) دراسة باللغة الإنجليزية، هدفت الدراسة إلى مقارنة برنامج الماجستير في الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود وأربعة برامج ماجستير في التخصص نفسه في جامعات متميزة في الولايات المتحدة. قارنت هذه الدراسة بين شروط القبول لبرامج الماجستير والخطط الدراسية والمناهج ومتطلبات التخرج لبرنامج الماجستير في الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود وبرامج الماجستير في الإدارة التربوية والقيادة التي تقدمها الجامعات الأمريكية الأربع. ووجد الباحث بعض أوجه الشبه بين برنامج الماجستير في جامعة الملك سعود والجامعات الأمريكية الأربع، مثل الاتفاق على كفاءة وتأهيل الطلاب الذين يخططون للدراسة في برامج الماجستير وأهمية إعداد الطلاب بالمهارات الأساسية ومديري المدارس بالمعرفة اللازمة، بالإضافة إلى تشابه العديد من شروط التخرج والحصول على الماجستير. من ناحية أخرى، وجد البحث أيضًا اختلافات متعددة بين برنامج الماجستير في جامعة الملك سعود وتلك الخاصة بالجامعات الأمريكية الأربع في العديد من المجالات، بما في ذلك ما يلي: هناك العديد من شروط القبول لبرنامج الماجستير في جامعة الملك سعود مقارنة بالجامعات الأمريكية الأربع. علاوة على ذلك، توجد فروق في عدد الوحدات التي يتعين على طلاب جامعة الملك سعود إكمالها في جامعة الملك سعود مقارنة بالجامعات الأمريكية الأربع. ويلاحظ أيضًا أن الطلاب في برنامج الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود ملزمون بإكمال البحث العلمي لاستكمال متطلبات التخرج، بينما يتمتع الطلاب في أربع جامعات أمريكية بخيارات أخرى تكون بمنزلة استيفاء جزئي لمتطلبات درجة الماجستير.

9- نشرت القحطاني (2022) دراسة بعنوان "تقييم برنامج الدكتوراة في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدكتوراة"، هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج الدكتوراة في كلية التربية في جامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة، وجاءت أهم النتائج مبينة أن درجة توافر معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في برنامج الدكتوراة بجامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدكتوراة متوسطة، وعلى مستوى المجالات الأخرى جاءت مرتبة تنازليًا بدءًا من الإمكانات المادية وانتهاءً بمواصفات البرنامج التعليمي التي كانت جميعها بدرجة متوسطة، وأوصت الباحثة بتطوير المقررات الدراسية في برنامج الدكتوراة لتتضمن جوانب تطبيقية، وتطوير القدرة الاستيعابية للبرنامج، والعمل على نشر التوعية حول أهمية تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

10- قدم الشهري وآخرون (2022) دراسة بعنوان "تقويم برنامج الدكتوراة في المناهج وطرق التدريس العامة في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس"، التي هدفت لتقويم برنامج الدكتوراة في المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس، ومن ثم وضع تصور مقترح لمعالجة القصور -إن وجدت- في البرنامج، ولتحقيق ذلك أُستخدم المنهج الوصفي من خلال أداة البحث (استبانة). وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن محور مكونات البرنامج المرتبة الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي قدره 3.89، بينما جاء في المرتبة الثانية محور الهيئة التدريسية والإدارية بمتوسط حسابي قدره 3.85. وعلى النقيض حصل محور المكتبة ومصادر التعلم والبنية التحتية على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط قدره 3.76، بينما كان محور عمليات التدريس والإشراف الأكاديمي بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره 3.60. بناء على ذلك وُضع تصور مقترح لمعالجة المؤشرات ذات الأقل توافر من وجهة نظر أعضاء القسم، وقد أوصت الدراسة بضرورة دعم طلاب وطالبات الدراسات العليا من ذوي الاحتياجات الخاصة بتخصيص أماكن مخصصة لهم وتسهيل كل ما يتعلق بالتحاقهم بالبرنامج، والسعي للتحسين بشكل دوري بحيث يُؤخذ فيه رأي أعضاء هيئة التدريس.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593


المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (47) يوليو 2023
Volume (47) July 2023

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة من جوانب كثيرة منها أهمية إجراء البحوث التطويرية لبرامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية بما فيها المقررات والخطط الدراسية. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها دراسة المقارنة الأولى حسب علم الباحثين التي تقارن برنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود ببرامج مماثلة في الجامعات الأمريكية الحكومية، ما يضيف للأدبيات في هذا المجال ويفتح المجال لدراسات مقارنة قادمة للخطط الدراسية في برامج الجامعات في المملكة ومقارنتها بالجامعات العالمية، والاستفادة من نتائج هذه الأبحاث في تطوير البرامج الدراسية وتجويدها.

النتائج

س 1/ ما واقع الخطط الدراسية في برامج الدكتوراة ببرامج الإدارة التربوية تخصص إدارة تعليم عام بجامعة الملك سعود والبرامج المماثلة بالجامعات الأمريكية المختارة؟

أولًا: برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العام

يحتوي برنامج دكتوراة الفلسفة في الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العام بجامعة الملك سعود على 17 مقررًا إجباريًا بما فيها المقررات المتعلقة بأطروحة الدكتوراة، ويبلغ مجموع ساعات الخطة الدراسية في البرنامج 32 ساعة، يُذكر أن المقرر يتكون من ساعتين وليس من 3 ساعات كما هو الحال في البرامج المماثلة بالجامعات الأمريكية. وجميع المقررات في الخطة الدراسية إجبارية وجميع المقررات تتعلق بالإدارة التربوية ما عدا 3 مقررات تقدم من قسم علم النفس.

والخطة الدراسية تحتوي على 17 مقررًا دراسيًا، والمقررات هي: مقرر تصميم وبناء البحوث التربوية، الإدارة التربوية في الإسلام، التخطيط الإستراتيجي، تمويل التعليم، تحليل النظم التعليمية، إدارة الوقت والجودة النوعية في المؤسسات، الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي. كما يحتوي البرنامج على مقرر إدارة التعليم العام، اتخاذ القرارات، تصميم البرامج التدريبية وإدارتها، إدارة المناطق التعليمية، الكفايات التعليمية للقائد التربوي. ويتوجب على الطلاب أيضًا إتمام 3 مقررات مقدمة من قسم علم النفس، والمقررات هي: إحصاء نفسي متقدم وتطبيقاته، مقرر الدراسات النفسية للتوظيف والأداء وتدريب العاملين، مقرر تقويم التحصيل التربوي والبرامج التربوية. كما يجب على الطلاب تسجيل ساعة واحدة على الأقل في مقرري إعداد خطة البحث ومقرر الرسالة حيث يلزم الطلاب (موقع قسم الإدارة التربوية، 2023).

ثانيًا: برنامج إدارة التعليم العام بجامعة نيو أورلينز

يُعد برنامج دكتوراة الفلسفة في الإدارة التربوية بجامعة نيو أورلينز مناسبًا للأفراد الراغبين في شغل الوظائف المهمة سواء أكانت أكاديمية أم إدارية في مجالات القيادة والإدارة التربوية، ويتطلب الحصول على الدرجة العلمية إكمال 52 ساعة على الأقل لمن سبق له دراسة درجة مرحلة الماجستير في القيادة المدرسية في الجامعة نفسها، وتشمل الساعات المطلوبة إكمال 22 ساعة من المقررات الأساسية، و21 ساعة من مقررات البحث العلمي، و9 ساعات من بحث الأطروحة. كما يُوجب الطلاب على اجتياز إجراءات مرحلة الدكتوراة المعروفة، وهي الاختبارات الشاملة والنجاح في الدفاع عن مقترح البحث والأطروحة.

والمقررات الإجبارية هي: ندوة احترافية 1 في الإدارة التربوية، ندوة احترافية 2 في الإدارة التربوية، المناهج الإستراتيجية للإدارة التربوية، النظريات التنظيمية في الإدارة التربوية، سلوك القائد في الإدارة التربوية، السلطة والسياسة في الإدارة التربوية، تحليل السياسة التعليمية، تصور التعليم ما قبل الجامعي. أيضًا يتطلب من الملتحقين في برنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية من لم يسبق لهم الحصول على درجة الماجستير في القيادة المدرسية من الجامعة نفسها دراسة ساعات إضافية على أقل تقدير 12 ساعة، ويستطيع الطلاب اختيار 4 مقررات أو أكثر من المقررات التالية علما بأن كل مقرر مكون من 3 ساعات، والمقررات هي: القيادة المدرسية، قيادة بيئة التعلم، قانون المدرسة، المناهج القيادية والتقييم والتعليم، الإدارة القائمة على المدرسة، تنظيم وحوكمة مدارس التعليم الأساسي، العلاقات المجتمعية المدرسية، إدارة المدرسة، تحسين المدرسة، تدريب قادة المدارس دراسة مستقلة في الإدارة التربوية، موضوعات خاصة في الإدارة التربوية.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593

ويجب على الطلاب الملتحقين ببرنامج الدكتوراة كذلك إكمال هذه المقررات بنجاح ولا تُتيح الخطة الدراسية مرونة اختيار المقررات المتعلقة بالبحث العلمي، والمقررات البحثية المتعين دراستها هي: تصميم البحث الكمي والنوعي، الإحصاء الوصفي، اختبار الفرضيات الاستنتاجية، مقدمة في مناهج البحث النوعي، الانحدار التطبيقي وتحليل التغاير، تحليل بيانات البحث النوعي، الإحصاء متعدد المتغيرات وتحليل هيكل التغاير، تصميم البحث في التعليم، تصميم البحث النوعي والكتابة في الإدارة التربوية، مقررندوة بحثية في الإدارة التربوية. كما يتعين على الطلاب تسجيل 9 ساعات لمقرر بحث الدكتوراة(University of New Orleans,2023) .

ثالثًا: برنامج دكتوراة إدارة التعليم بجامعة أوكلاهوما الحكومية

صُمم برنامج دكتوراة الفلسفة في الإدارة التربوية بجامعة أوكلاهوما الحكومية لأولئك الذين يرغبون في تحسين المؤسسات التعليمية من خلال القيادة والبحث والتطوير. ويقوم البرنامج على إعداد الخريجين ليكونوا باحثين وممارسين ناجحين يمكنهم تحليل وحل المشكلات التعليمية في سياقات متنوعة. ويجب على الملتحقين إكمال الساعات المطلوبة للمقررات، وتجاوز الاختبارات الشاملة، وإكمال الأطروحة للحصول على المؤهل.

يجب على الطلاب في برنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية بجامعة أوكلاهوما الحكومية إكمال 72 ساعة في سبيل الحصول على المؤهل العلمي، وتشمل هذه الساعات 15 ساعة مخصصة لمقرر أطروحة الدكتوراة، ويتكون البرنامج من مقررات إجبارية مكونة من 7 مقررات في الإدارة التربوية، والمقررات هي: القيادة المدرسية، الثقافة والأخلاقيات، تحسين وإصلاح المدارس، تقاليد البحث في القيادة التعليمية، النظرية التنظيمية في التعليم، السياسة التعليمية، موضوعات خاصة في القانون التعليمي، مقرر موضوعات خاصة في سياسة التمويل التعليمي. يُذكر أن كل مقرر يتكون من 3 ساعات، كما يجب على الطلاب اختيار ما لا يقل عن 9 ساعات دراسية في المقررات التالية أي يجب دراسة 3 مقررات من ضمن الخيارات المقررات التالية: أفكار تعليمية، حل المشكلات في إدارة المدرسة، إدارة المناطق التعليمية، العامل البشري في إدارة المدارس، القيادة المدرسية والتعاون المجتمعي، مشكلات في الإدارة التربوية، والأساليب الإحصائية في التربية.

أيضًا يجب على الطلاب في هذا البرنامج دراسة المقررات البحثية التالية وهي: مقرر مقدمة في البحث النوعي، البحث النوعي المتقدم، وكذلك مقرر تحليل التباين، ويجب على الطلاب دراسة مقررين من الثلاثة مقررات التالية وهي: القياس في التعليم، تقييم البرامج، مقرر تحليل الانحدار المتعدد في العلوم السلوكية. ويمكن للطلاب دراسة 12 ساعة في مواد دراسات عليا خارج الخطة الدراسية وخارج التخصص بهدف زيادة ثقافة الطلاب. أيضًا يتوجب على الطلاب تسجيل 15 ساعة في مقرر الأطروحة (Oklahoma State University, 2023)

رابعًا: برنامج دكتوراة إدارة التعليم العام بجامعة كارولينا الجنوبية

يقوم برنامج دكتوراة الفلسفة في الإدارة التربوية بتخصص إدارة تعليم عام بجامعة كارولينا الجنوبية بتأهيل وإعداد الطلاب لمجموعة متنوعة من المناصب القيادية في المؤسسات التعليمية. ويسعى البرنامج الذي يركز على قيادة المؤسسات التعليمية ما قبل الجامعية إلى تعريض الطلاب لخبرات ومعلومات مكثفة من خلال المقررات الدراسية. ويجب على الطلاب إنجاز 51 ساعة دراسية في مرحلة الدكتوراة. ويوجد مجموعتان من المقررات منها الإجبارية ومنها الاختيارية. ومن ضمن المقررات التخصصية الإجبارية في مرحلة الدكتوراة لهذا البرنامج تحليل السياسات التعليمية المتقدمة، نظريات القيادة التربوية، مقرر ندوة في موضوعات مختارة في الإدارة التربوية. أيضًا يجب على الطلاب اختيار 4 مقررات على الأقل من المواد التخصصية، يُذكر أن كل مقرر يتكون من 3 ساعات، والمقررات هي: طرق متقدمة للإشراف التعليمي، التمويل التربوي، تحليل السياسة التعليمية، الحوكمة، إدارة تعليم المناطق التعليمية، تطبيقات الإدارة، تعليم المناطق التعليمية، تطبيقات لإدارة تعليم المناطق التعليمية المتقدم، مقرر تخطيط المرافق التعليمية.

أيضًا يُطلب من الطالب في برنامج الدكتوراة إكمال ما لا يقل عن 18 ساعة في مقررات البحث العلمية منها مقرر إلزامي وهو مقرر أدبيات المشكلات الميدانية في الإدارة التربوية، والمقررات البحثية الأخرى، يمكن للطلاب اختياره بعد التنسيق مع مشرفيهم الأكاديميين. من ضمن المقررات البحثية المقررات التالية: مقدمة في الإحصاء التربوي، الإحصاء التربوي المتقدم، تصميم وتحليل البحوث المسحية في التعليم، البحث النوعي، التحقيق السردي، الإثنوغرافيا والتعليم، دراسة الحالة في البحوث النوعية، ومقرر طرق البحث. كما يُتاح

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (47) يوليو 2023
Volume (47) July 2023



للطلاب مع المشرفين الأكاديميين إكمال الساعات في المقررات التي يحتاجها الطالب لإكمال الدرجة العلمية. أيضًا يجب على الطلاب تسجيل ما لا يقل عن 12 ساعة دراسية في مقرر إعداد الأطروحة. يُذكر أن الطلاب في هذه مرحلة الدكتوراة يحتاجون تجاوز الاختبارات الشاملة الشفهية والتحريرية وإكمال الأطروحة والدفاع عنها للحصول على المؤهل العلمي لهذا البرنامج(University of South Carolina, 2023) .

خامسًا: برنامج دكتوراة إدارة التعليم العام بجامعة ميزوري

تتمثل مهمة برامج دكتوراة الفلسفة في إدارة التعليم العام بجامعة ميزوري في تطوير القادة الناقدين وواضعي السياسات والباحثين الذين يظهرون التميز في المؤسسات التعليمية الرائدة، وتنفيذ السياسات وتحليلها، وسن العدالة الاجتماعية. يعمل طلاب الدكتوراة في هذا البرنامج مع أعضاء هيئة التدريس في مجموعة متنوعة من المشاريع البحثية حول قيادة الذكور السود، إلغاء الفصل العنصري، الهجرة، تأثيرات القيادة المدرسية في التعليم والتعلم، القيادة غير الربحية، سياسة تعليم اللغة، التحول المدرسي جزء من تطورهم العلمي. ويتعين على الطلاب في برنامج الدكتوراة بجامعة ميزوري إكمال 60 ساعة دراسية منها 6 ساعات على الأقل في مقرر إعداد رسالة الدكتوراة. وهناك مقررات إجبارية وأخرى اختيارية في الخطة الدراسية لبرنامج الدكتوراة في إدارة التعليم العام وجميع المقررات مكونة من 3 ساعات. والمقررات الإجبارية في مجال التخصص هي: النظرية الاجتماعية في التعليم، القيادة التعليمية، تحليل السياسة التعليمية، بالإضافة إلى مقرر التحليل التنظيمي.

كما يجب على الملتحقين في هذا البرنامج دراسة ما لا يقل عن 15 ساعة بحثية في مقررات محددة سلفًا هي: مقرر الأسس الكمية في البحث التعليمي، الأساليب النوعية في التعليم، مقدمة لتصميم البحث، ندوة احترافية بالبحث، مقرر البحث المتقدم. أيضًا يتوجب على الطلاب دراسة 3 مقررات أساسية هي: علم الاجتماع التعليمي، تاريخ سياسة التعليم الأمريكية، مقرر سياسة التعليم. كما يوجد العديد من المقررات التخصصية الاختيارية، ويتوجب على الطلاب اختيار 6 مقررات على الأقل لاستيفاء متطلبات هذا البرنامج. من ضمن المقررات المطروحة: الحقوق المدنية والمناصرة في التعليم، البيانات واتخاذ القرارات لقادة التعليم، قيادة المنظمات التعليمية في السياقات العالمية، القيادة لتعلم الطلاب، قيادة التطوير المهني في السياقات العالمية، الشراكات بين المدرسة والمجتمع، مقدمة في الأخلاق وصنع السياسات، قيادة المناهج، المنظمات التعليمية الرائدة، الإدارة التطبيقية، التعلم والمناهج والتقييم لقادة المدارس، الثقافات والقيادة المدرسية، مقرر القانون التعليمي .(University of Missouri, 2023)

سادساً: برنامج دكتوراة إدارة التعليم العام بجامعة ميشيغان الحكومية

يسعى برنامج دكتوراه الفلسفة في إدارة التعليم العام بجامعة ميشيغان الحكومية إلى تحسين ممارسة القيادة وتوسيع المعرفة لتطوير القيادة التربوية وتحسين المنظمات والأنظمة المدرسية، من خلال المقررات وخطط التعلم الفردية، يقوم الطلاب بفحص نقدي للمعرفة في مجال الإدارة ويتعلمون أساليب البحث المستخدمة للتحقيق في القضايا الحرجة التي تواجه التعليم من رياض الأطفال حتى التعليم الثانوي. خلال البرنامج، يعمل الطلاب على تحسين قدرتهم لصياغة الأسئلة وإجراء وتوصيل الاستفسارات المنضبطة التي تسهم في الممارسة المهنية والمنح الدراسية.

تتميز الخطة الدراسية لبرنامج دكتوراة الفلسفة في إدارة التعليم العام بجامعة ميشيغان الحكومية بكثير من المرونة حيث يُتاح للطلاب بالتنسيق مع مشرفيهم الأكاديميين تحديد المقررات الأكثر أهمية، ويجب على طلاب مرحلة الدكتوراة إكمال ما لا يقل عن 61 ساعة دراسية، ويجب على الطلاب دراسة 9 ساعات في مقررات أساسية إجبارية هي مقررات الاقتصاد السياسي للتعليم، مقرر تحليل النظم التعليمية، مقرر التنظيم من أجل التعلم. أيضًا يجب على الطلاب دراسة ما لا يقل عن 12 ساعة في مقررات الإدارة التربوية الاختيارية وهي مجموعة كبيرة من المقررات يمكن للطالب اختيارها بالتنسيق مع المشرف الأكاديمي.

كما يوجد في هذا البرنامج حد أدنى يجب على طلاب الدكتوراة دراسته في مقررات البحث العلمي، ويوجد 4 مقررات تتطلب دراستها في هذا البرنامج، هي مقررات التحقيق التعليمي، الأساليب الكمية في البحث التعليمي، الأساليب النوعية في البحث التعليمي، مقرر التدريب العملي على البحث. أيضًا يجب على الطلاب تسجيل

 DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593

ساعات في مقرر إعداد الأطروحة بحد أدنى 24 ساعة وبحد أعلى 30 ساعة لإكمال متطلبات الحصول على المؤهل العلمي (Michigan State University, 2023) .

س2/ ما واقع الخطط الدراسية ببرنامج دكتوراة الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العالي بجامعة الملك سعود والبرامج المماثلة بالجامعات الأمريكية المختارة؟

أولاً: برنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية مسار إدارة التعليم العالي بجامعة الملك سعود

تتكون الخطة الدراسية لبرنامج دكتوراة الفلسفة في الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العام بجامعة الملك سعود من 17 مقررًا إجباريًا، بما فيها المقررات المتعلقة بأطروحة الدكتوراة، ويبلغ مجموع ساعات الخطة الدراسية في البرنامج 32 ساعة، يُذكر أن المقرر يتكون من ساعتين وليس من 3 ساعات كما هو الحال في البرامج المماثلة بالجامعات الأمريكية. والمقررات جميعها في الخطة الدراسية إجبارية، والمقررات جميعها تتعلق بالإدارة التربوية ما عدا 3 مقررات تُقدم من قسم علم النفس وقسم المناهج.

المقررات الإجبارية في الخطة الدراسية في تخصص الإدارة التربوية بمسار إدارة التعليم العالي هي المقررات التالية: الإدارة التربوية في الإسلام، تصميم وبناء البحوث التربوية، التخطيط الإستراتيجي، تمويل التعليم، تحليل النظم التعليمية، إدارة الوقت والجودة النوعية في المؤسسات. أيضًا يتوجب على الطلاب في هذا البرنامج دراسة مقررات نظام التعليم العالي في المملكة، أسس التعليم العالي، إدارة شؤون الطلاب، إدارة كليات المجتمع، تقويم الأداء في التعليم العالي، مقرر إدارة تطبيقية في التعليم العالي. كما يجب على الطلاب تسجيل مقررين خاصين بأطروحة الدكتوراة والمقررين هما: إعداد خطة بحث ومقرر الرسالة بواقع ساعة دراسية لكل منهما. كما يدرس الطلاب مقررين مقدمين من قسم علم النفس وهما: الدراسة النفسية للتوظيف والأداء وتدريب العاملين ومقرر إحصاء نفسي متقدم وتطبيقاته. أيضًا يقوم الطلاب في هذا البرنامج بدراسة مقرر التدريس في التعليم العالي والمقدم من قسم المناهج.

ثانيًا: برنامج دكتوراة إدارة التعليم العالي بجامعة ألاباما

تُعد درجة دكتوراة الفلسفة في إدارة التعليم العالي في جامعة ألاباما مناسبةً للطلاب لتولي أدوار علمية في التعليم العالي بحسب موقع البرنامج الرسمي. ويُؤكد برنامج الدكتوراة على تعاون الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس بشكل فردي في الجوانب البحثية والتدريسية. يقوم الطلاب بالتحقيق والمساهمة في مجموعة من المعارف التي تُعلم سياسة وممارسات التعليم العالي على المستويات المؤسسية والوطنية والدولية. يتطلب إكمال برنامج الدكتوراة في إدارة التعليم العالي إنجاز 78 ساعة دراسية بعد درجة الماجستير، ويتعين على الطلاب إنجاز 54 ساعة من الساعات المطلوبة في المقررات الدراسية التي تعادل كل مقرر منها 3 ساعات، أما الجزء المتبقي وهو 24 ساعة دراسية تتعلق بتسجيل ساعات في مقرر رسالة أطروحة الدكتوراة. ويتعين على طلاب برنامج التعليم العالي إكمال 18 ساعة من المقررات الإجبارية التالية: ندوة في المهنية في تعليم الطلاب، نظرية تنمية الطالب، سياسة التعليم العالي، التدريس في الكلية والجامعة، التغيير التنظيمي، دراسات في تاريخ التعليم العالي. أيضًا يجب على الطلاب دراسة 9 ساعات في مقررات اختيارية متعلقة بتخصص إدارة التعليم العالي. كما يهدف مصممو برنامج الدكتوراة إلى تعريض الطلاب للمقررات البحثية والإحصائية؛ لذلك يجب على الطلاب الدراسة والنجاح في بعض هذه المقررات التالية بواقع 12 ساعة دراسية وهي: الأساليب الإحصائية في التربية، البحوث المسحية التربوية، مقدمة في البحوث النوعية، مقرر البحوث النوعية المتقدم (The University of Alabama, 2023).

ثالثًا: برنامج دكتوراه التعليم العالي بجامعة بيتسبرغ

تصف جامعة بيتسبرغ على موقعها الرسمي برنامج دكتوراة الفلسفة في إدارة التعليم العالي بأن برنامج الدكتوراة في التعليم العالي يهدف إلى تطوير البحث العلمي والممارسة في مجال التعليم العالي، ويُتيح البرنامج للطلاب ممن يملكون الفرص البحثية في مجال التعليم العالي في مجالات مخرجات الطلاب إلى نتائج الطلاب، والتنوع والإنصاف، والتعليم الدولي والمقارن، والإدارة والتنظيم. ويتضمن برنامج درجة الدكتوراة في التعليم العالي مجموعة أساسية من المقررات المصممة للطلاب لاكتساب الفهم للعناصر التاريخية والسياسية والفلسفية

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والإجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (47) يوليو 2023
Volume (47) July 2023


والاجتماعية التي تشكل التعليم العالي وتستمر في إعادة تشكيله. تشمل هذه المقررات إدارة التعليم العالي، سياسة وتاريخ التعليم العالي، أطر ونظرية أبحاث التعليم العالي، سياسة وقضايا التعليم العالي. ويجب على الطلاب دراسة ونجاح 90 ساعة دراسية للحصول على المؤهل الدراسي بجانب تجاوز متطلبات الحصول على درجة الدكتوراة المعروفة وهي الاختبار الشامل والنجاح بالدفاع عن مقترح البحث ومن ثم الدفاع عن الأطروحة.

يتعين على الطلاب الراغبين في الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في التعليم العالي من جامعة بيتسبرغ في ولاية بنسيلفانيا إكمال 90 ساعة دراسية، ويوجد في الخطة مقررات إجبارية ومجموعة كبيرة من المقررات الاختيارية، يُذكر أن عدد ساعات كل مقرر 3 ساعات. أولًا المقررات الإجبارية يجب على الطلاب في هذا البرنامج إكمال 7 مقررات رئيسة بواقع 21 ساعة والمقررات هي: السياسة وتاريخ التعليم العالي، إدارة التعليم العالي، نظرية تطوير الطلاب، دراسات السياسة في التعليم العالي، أسس دراسة التعليم العالي، الأطر النظرية لدراسة التعليم العالي، وجهات النظر البحثية حول التنوع والمساواة والإدماج في التعليم العالي.

يتعين على الطلاب أيضًا إكمال 18 ساعة دراسية من المقررات الاختيارية التخصصية المتعلقة بإدارة التعليم العالي. من المقررات الاختيارية في مجال التخصص ما يلي: القضايا الأخلاقية في التعليم العالي، الطلاب والحرم والمجتمع، التعليم العالي المقارن، قضايا اللاتينيين المعاصرة في التعليم العالي بالولايات المتحدة. ويشترط مسؤولو برنامج دكتوراة التعليم العالي على الطلاب إكمال 18 ساعة في مقررات ذات علاقة بمنهجية البحث العلمي منها 3 مقررات إجبارية هي: مقدمة عن الطرق الكمية، الطرق الكمية المتقدمة، مقرر مقدمة عن البحوث النوعية.

وتُتيح الخطة الدراسية للطلبة اختيار 3 مقررات اختيارية في مجال البحث العلمي بواقع 9 ساعات هي المقررات البحثية الاختيارية وهي طرق المعرفة وشراكات البحث والممارسة: مناهج التصميم التعاوني والاستفسار والتغيير، بحث الطرق المختلطة، إدارة البيانات النوعية وتحليلها وتقديمها، مقدمة في التقييم التربوي، التقييم المؤسسي للتعليم العالي، اعتماد النمذجة الخطية الهرمية، نموذج معادلة هيكلية، إجراء الاستبانات، إجراء الاستبانات الندرة السببية في البحث التربوي، تحليل السياسة النقدية، التحليل الإحصائي التطبيقي المتقدم، التحليل النوعي التطبيقي المتقدم، مقابلات البحث. وأيضًا من شروط الحصول على درجة الدكتوراة في البرنامج المذكور دراسة 9 ساعات دراسية في مقررات الدراسات العليا التي تقدم برامج خارج كلية التربية؛ وذلك بهدف تنويع تعزيز ثقافة الطلاب وخبراتهم العلمية بحسب وصف مسؤولي البرنامج. أيضًا الطلاب ملزمون بتسجيل 6 ساعات دراسية للأبحاث الخاضعة للإشراف، وكذلك 18 ساعة دراسية تتعلق برحلة إنجاز أطروحة الدكتوراة(University of Pittsburgh,2023).

رابعًا: دكتوراة التعليم العالي بجامعة تكساس

يُعد برنامج دكتوراة الفلسفة في التعليم العالي مع التركيز على الإدارة في جامعة تكساس الزراعية والهندسية مناسبًا للطلاب لشغل الأدوار القيادية في إدارة التعليم العالي، والتعليم والبحث من خلال التركيز على دمج النظرية والممارسة. ويحتوي البرنامج على العديد من المقررات الإجبارية، بالإضافة إلى المواد الاختيارية التي يتم اختيارها بناءً على مجال دعم الطالب في تخصص ذي صلة، ويجب اعتمادها من قبل رئيس لجنة البرنامج.

ويجب على الطلاب إكمال 67 ساعة بنجاح، بالإضافة إلى إكمال متطلبات مرحلة الدكتوراة التقليدية من اجتياز الاختبار الشامل، وإكمال الأطروحة. يوجد 5 مقررات إجبارية يتطلب على الطلبة الملتحقين بهذا البرنامج دراستها وتجاوزها، وكل مقرر مكون من 3 ساعات دراسية بإجمالي 15 ساعة إجبارية، والمقررات هي: التنشئة الاجتماعية في مجال التعليم العالي، أسس الإدارة التربوية، قضايا السياسة في إدارة التعليم العالي، التنوع والعدالة الاجتماعية في التعليم العالي، مقرر إدارة التعليم العالي.

أيضًا يُتاح للطلاب في تخصص الدكتوراة في التعليم العالي الكثير من الخيارات، حيث يجب على الطلاب اختيار 4 من المقررات التالية بعد أخذ موافقة المرشد الأكاديمي، علمًا بأن المقررات التالية كلها مكونة من 3 ساعات، والمقررات هي: التدريس بالكلية، كليات المجتمع، نظرية تطوير الطلاب، قانون التعليم العالي، تمويل التعليم العالي، أسس العدالة الاجتماعية لإدارة شؤون الطلاب، دراسات حالة في إدارة التعليم العالي، التطوير المهني في التعليم العالي، النظرية التنظيمية والقيادة في التعليم، التقييم والتدخل في شؤون الطلاب، إدارة شؤون الطلاب في التعليم العالي، مقرر تدريب ميداني في إدارة شؤون الطلاب. كما يتوجب على الطلاب دراسة 18 ساعة من

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (47) يوليو 2023
Volume (47) July 2023


المقررات الخاصة بالبحث العلمي، بالإضافة إلى دراسة 9 ساعات في مقررات خارج مواد التخصص وواحد من المقررات يجب أن يكون من مقررات الدراسات العليا التي تقدم من كلية غير كلية التربية؛ وذلك بهدف تدعيم وتثقيف الطلاب وبناء خبرات تعليمية أوسع. كما يجب على الطلاب تسجيل 13 ساعة بحثية وذلك للإيفاء بمتطلبات إكمال أطروحة الدكتوراة(Texas A&M University,2023).

خامسًا: برنامج دكتوراة التعليم العالي بجامعة مورغان الحكومية

يصف مسؤولو برنامج دكتوراة الفلسفة في إدارة التعليم العالي بجامعة مورغان الحكومية أن تصميم برنامج الدكتوراة في التعليم العالي يسعى لتطوير الممارسات البحثية والتعليمية للطلاب، والذين سيشغلون مناصب قيادية بعد الحصول على المؤهل سواء أكانوا قادة أكاديميين أم إداريين وخبراء في السياسة العامة أم باحثين وأعضاء هيئة تدريس ومستشارين. البرنامج عبارة عن مجتمع تعليمي يتميز بالصرامة العلمية، والروابط القوية مع مجتمعات الممارسة المهنية الأوسع، والشغف بالمساهمة في تحسين المجتمع من خلال التعليم. ويجب على الطلاب إكمال 66 ساعة دراسية بنجاح مع إكمال متطلبات مرحلة الدكتوراة المعروفة وهي تجاوز الاختبارات الشاملة وإكمال مراحل رسالة الدكتوراة.

ويوجد في الخطة الدراسية 9 مقررات إجبارية بواقع 3 ساعات لكل مقرر يجب على الملتحقين ببرنامج الدكتوراة دراستها والنجاح فيها والمقررات هي: مقدمة في دراسات الدكتوراة في التربية، الأسس التاريخية للتعليم العالي، التنوع والتعددية الثقافية في التعليم العالي، المالية والميزانية في التعليم العالي، النظرية التنظيمية والإدارة / الإدارة في التعليم العالي، الجوانب القانونية للتعليم العالي، الحوكمة والتنسيق في التعليم العالي، سياسة التعليم العالي وتحليل السياسات، مقرر البحث والتطوير المهني.

كما يجب على الطلاب إكمال 18 ساعة في مقررات الدراسات العليا المتعلقة بالتخصص، من ضمن المقررات المقترحة: طلبة كليات المجتمع الأمريكي، إدارة شؤون الطلاب في التعليم العالي، نظرية تطوير الطالب والبحث، قضايا ومشكلات في المؤسسات الحضرية والخاصة، الإرشاد وشؤون الطلاب، الإدارة التطبيقية في التعليم العالي. ويتعين على طلبة برنامج الدكتوراة أيضًا دراسة 5 مواد متعلقة بالبحث العلمي والإحصاء بإجمالي 15 ساعة تعليمية، والمقررات هي: مقدمة في البحث النوعي، البحث النوعي في التعليم، البحوث المختلطة، البحوث الكمية، مقرر التحليل الكمي للبيانات في البحوث التعليمية. كما يطلب من المرشحين للحصول على درجة الدكتوراة ممن تجاوزوا الاختبار الشامل تسجيل ما لا يقل عن 3 ساعات لمقرر أطروحة الدكتوراة (Morgan State university, 2023).

سادسًا: برنامج التعليم العالي في جامعة إلينوي الحكومية

يتوجب على الملتحقين ببرنامج دكتوراة الفلسفة في إدارة التعليم العالي في جامعة إلينوي الحكومية إكمال 75 ساعة دراسية على الأقل بما فيها 15 ساعة مسجلة لمقرر أطروحة الدكتوراة. ويسمح برنامج دكتوراة التعليم العالي للمرشحين من محاضرين وإداريين ذوي الخبرة بتطوير معارفهم بطرق من شأنها تعزيز حياتهم المهنية، وتمكينهم من تقديم المزيد من المساهمات في التعليم العالي، بالإضافة إلى أنواع أخرى من المنظمات، يتوقع الطلاب أن يكملوا البرنامج في غضون 4 سنوات دراسية.

وهناك مقررات إجبارية لطلبة الدكتوراة في مجال التخصص والمقررات هي: التنظيم والحوكمة في التعليم العالي، ندوة حول تاريخ التعليم العالي الأمريكي، التخطيط في التعليم العالي، المالية العامة للتعليم العالي، التعليم العالي المقارن، الأسس القانونية للتعليم العالي، قراءات موجهة في التربية، النظرية الإدارية في التربية، ندوة في القيادة التربوية.

أيضًا هناك مقررات إجبارية مساندة وهي: تصميم البحث في التعليم، البحث النوعي في البيئات التعليمية، مقدمة لبحث الدكتوراة، امتحان الدكتوراة، التحضير لامتحان الدكتوراة، مقرر إعداد اقتراح الأطروحة. كما يجب على الطلاب في البرنامج دراسة 12 ساعة في مقررات البحث العلمي بواقع 4 مقررات، وتنص التعليمات على أن تلك المقررات البحثية يجب أن تكون على الأقل مقررين تتعلق بالبحث النوعي، ومقررين بالبحث الكمي، من

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (47) يوليو 2023
Volume (47) July 2023



ضمن المقررات المطروحة التالي: مقدمة في البحث والإحصاء، مناهج البحث والإحصائيات المتقدمة، موضوعات متقدمة: منهجية البحث الكمي، طرق البحث النوعي، موضوعات متقدمة: منهجية البحث النوعي ومقرر التقييم والتقويم التربوي(Illinois State University, 2023).

سابعًا: برنامج دكتوراة التعليم العالي جامعة تينيسي

تتمثل مهمة برنامج الدكتوراة في إدارة التعليم العالي بجامعة تينيسي في تقديم دراسات عليا متقدمة للطلاب الذين يتطلعون إلى تعزيز معرفتهم القيادية، ومهاراتهم للخدمة في مناصبهم الحالية والمستقبلية. ويقوم البرنامج على إعداد الطلاب لتولي مناصب أكاديمية وقيادية في المؤسسات التعليمية ما بعد الثانوية. ويتوجب على الطلاب للحصول على الدرجة إكمال 72 ساعة، منها 48 ساعة تتعلق بالمقررات، والباقي ساعات ترتبط بمقرر الأطروحة. ويجب على الطلاب دراسة المقررات الثمانية التالية المتعلقة بالتخصص وهي: ندوة في القيادة التربوية، ندوة في قضايا سياسة التعليم، القيم والأخلاقيات في القيادة التعليمية، ندوة في النظرية الإدارية، الإدارة والحوكمة، قضايا السياسات المالية في التعليم العالي، الجوانب القانونية في التعليم العالي، مقرر الطلاب الجامعيين. كما يطلب من الملتحقين بالبرنامج إكمال 6 مقررات بحثية 5 منها إجبارية بمعدل 3 ساعات لكل مقرر والمقررات هي: التصميم البحثي، الإحصاء في البحوث الميدانية، الإحصاء في البحوث التطبيقية، البحث النوعي المتقدم والكتابة الأكاديمية. يُتاح أيضًا للطلاب اختيار أحد المقررين التاليين في البحث العلمي، وهما طرق البحوث المختلطة ودراسة الحالة في البحوث التعليمية(The University of Tennessee, 2023) .

س3/ ما أوجه الاتفاق والاختلاف في الخطط الدراسية ببرنامج دكتوراة الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العام بجامعة الملك سعود والبرامج المماثلة بالجامعات الأمريكية المختارة؟

تتفق الخطة الدراسية لبرنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العام مع البرامج المماثلة في الجامعات الأمريكية المختارة في عدة نقاط أبرزها التالي: التشابه الكبير في مسميات وتوصيفات المقررات: تتشابه كثير من مسميات المقررات في الخطة الدراسية لبرنامج الدكتوراة في تخصص إدارة التعليم العام ومسميات وتوصيفات المقررات في البرامج الخمسة المختارة بجامعات الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أمثلة التشابه المقررات التالية: إدارة تعليم المناطق التعليمية، مقرر تصميم وبناء البحوث التربوية، مقرر تمويل التعليم والتخطيط الإستراتيجي. أيضًا هناك تشابه كبير في متطلبات التخرج: يتشابه برنامج الدكتوراة بجامعة الملك سعود مع البرامج بالجامعات المختارة في متطلبات التخرج وهي إكمال الساعات الدراسية وإكمال المتطلبات الإجبارية للحصول على درجة الدكتوراة وهي تجاوز الاختبار الشامل والنجاح بالدفاع عن رسالة الدكتوراة.

لكن في الوقت نفسه، هناك اختلافات كبيرة في الخطة الدراسية بين برنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العام بجامعة الملك سعود والبرامج في الجامعات الأمريكية المختارة، من أبرزها:

اختلاف ساعات المقررات: من الملاحظ في الخطط الدراسية في البرامج الدراسية ببرنامج إدارة التعليم العام في الجامعات الأمريكية هي أن المقررات تتكون من 3 ساعات دراسية، بينما تتكون المقررات في برنامج الدكتوراة في التخصص نفسه بجامعة الملك سعود من ساعتين فقط لكل مقرر.

اختلاف في عدد الساعات المطلوب إنجازها للتخرج: يتوجب على الطلاب في برنامج الدكتوراة بتخصص إدارة التعليم العام بجامعة الملك سعود إكمال 32 ساعة دراسية فقط، وعدد الساعات يُعد الأقل بين البرامج الدراسية الخمسة المختارة للمقارنة في هذه الدراسة.

حيث يتطلب التخرج من برنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العام من جامعة ميشيغان الحكومية 61 ساعة، وعدد الساعات المطلوبة للتخرج بجامعة أوكلاهوما الحكومية 72، وعدد الساعات الأدنى للتخرج من جامعة ميزوري 60 ساعة، بينما يحتاج الطلاب بجامعة نيو أورلينز 52 ساعة، كما يتطلب على طلاب الدكتوراة بتخصص الإدارة التربوية بتخصص إدارة التعليم العام في جامعة كارولينا الجنوبية دراسة ما لا يقل عن 51 ساعة دراسية.

اختلاف عدد المقررات المطلوبة دراستها: هناك اختلاف بين عدد المقررات الدراسية التي يتوجب على الطلاب دراستها في برنامج دكتوراة الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود وهي 17 مقررًا وعدد المقررات المطلوبة في الخطط الدراسية ببرامج الدكتوراة بالتخصص نفسه بالجامعات الأمريكية المختارة، حيث تتفاوت أعداد

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593


المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (47) يوليو 2023
Volume (47) July 2023

المقررات، فعلى سبيل المثال يجب على الطلاب في جامعة أوكلاهوما الحكومية دراسة ما لا يقل عن 19 مقررًا، بينما الطلاب ملزمون بمقررات لا تقل عن 15 مقررًا ببرنامج الدكتوراة المذكور بجامعة نيو أورلينز.

المواد الاختيارية في التخصص: يلاحظ أن الخطة الدراسية ببرنامج الدكتوراة في تخصص إدارة التعليم العام بجامعة الملك سعود تخلو من المواد الاختيارية في التخصص الذي يتيح للطلاب اختيار المقررات التي يفضل تزويد معلوماته ومهاراته بها. فنجد الخطة الدراسية بجامعة ميزوري تتيح 18 ساعة أو ما يعادل 6 مقررات اختيارية في التخصص للطلاب، وأيضًا تتيح الخطة الدراسية بجامعة ميشيغان ونيو أورلينز وكارولينا الجنوبية 12 ساعة دراسية بما يعادل 4 مقررات لدراسة مواد تخصصية اختيارية، بينما تنص الخطة الدراسية لجامعة أوكلاهوما على دراسة ما لا يقل عن 3 مقررات تخصصية اختيارية بما يعادل 9 ساعات دراسية.

المواد الاختيارية خارج التخصص: تميزت الخطة الدراسية لجامعة أوكلاهوما الحكومية على الخطط الدراسية في الجامعات المذكورة في هذه المقالة باحتواء خطتها الدراسية لطلاب برنامج الدكتوراة في إدارة التعليم العام على أهمية دراسة 4 مقررات دراسات عليا وبرامج تُقدم من خارج كلية التربية؛ وذلك لتعزيز ثقافة الطلاب وتنويع خبراتهم.

اختلاف متطلبات المواد البحثية والإحصائية: تتضمن الخطة الدراسية ببرنامج الدكتوراة في تخصص إدارة تربوية بجامعة الملك سعود دراسة مقررين للبحث العلمي قبل البدء بخطة رسالة الدكتوراة، وهما إحصاء نفسي متقدم وتطبيقاته، مقرر تصميم وبناء البحوث التربوية بواقع 4 ساعات. بينما لا تقل المقررات المتعلقة بالبحث العلمي عن 4 مقررات في البرامج الدراسية المختارة، يُذكر أن إتقان مهارات البحث العلمي الذي هو عنصر هام لطلاب الدكتوراة لأنهم مطالبون بكتابة رسالة علمية أصيلة وهي متطلب للحصول على الدرجة العلمية. وتتفاوت مقررات البحث العلمي في البرامج المختارة بين 4 مقررات بواقع 12 ساعة على الأقل في جامعات أوكلاهوما الحكومية وميشيغان، بينما يتعين على الطلاب في جامعة ميزوري دراسة 5 مقررات متعلقة بالبحث العلمي و6 مقررات بحثية متطلبة على طلبة برنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية بجامعة كارولينا الجنوبية. من الاختلافات أيضًا فيما يتعلق بمقررات البحث العلمي عدم وجود مقرر عن البحث النوعي في الخطة الدراسية لبرنامج جامعة الملك سعود، بينما هناك مقرر بحثي أو أكثر عن البحث النوعي في برامج الجامعات الأمريكية المذكورة.

س4/ ما أوجه الاتفاق والاختلاف في الخطط الدراسية ببرنامج دكتوراة الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العالي بجامعة الملك سعود والبرامج المماثلة بالجامعات الأمريكية المختارة؟

تتفق الخطة الدراسية لبرنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العالي مع البرامج المماثلة في الجامعات الأمريكية المختارة في عدة نقاط أبرزها التالي: التشابه الكبير في مسميات وتوصيفات المقررات: تتشابه مسميات بعض من المقررات في الخطة الدراسية لبرنامج الدكتوراة في تخصص إدارة التعليم العالي ومسميات وتوصيفات المقررات في البرامج الستة المختارة بجامعات الولايات المتحدة الأمريكية.

من أمثلة التشابه المقررات التالية: أسس إدارة التعليم العالي، إدارة شؤون الطلاب، إدارة كليات المجتمع ومقرر التمويل. أيضًا هناك تشابه كبير في متطلبات التخرج: يتشابه برنامج الدكتوراة بجامعة الملك سعود مع البرامج بالجامعات المختارة في متطلبات التخرج وهي إكمال الساعات الدراسية وإكمال المتطلبات الإجبارية للحصول على درجة الدكتوراة وهي تجاوز الاختبار الشامل والنجاح بالدفاع عن رسالة الدكتوراة.

لكن في الوقت نفسه هناك اختلافات كبيرة في الخطة الدراسية ببرنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العالي بجامعة الملك سعود والبرامج المختارة في الجامعات الأمريكية المختارة، ومن أبرزها:

اختلاف ساعات المقررات: من الملاحظ في الخطط الدراسية في البرامج الدراسية ببرنامج إدارة التعليم العالي في الجامعات الأمريكية أن المقررات تتكون من 3 ساعات دراسية، بينما تتكون المقررات في برنامج الدكتوراة في التخصص نفسه بجامعة الملك سعود من ساعتين فقط لكل مقرر.

اختلاف في عدد الساعات المطلوب إنجازها للتخرج: يتوجب على الطلاب في برنامج الدكتوراة بتخصص إدارة التعليم العالي بجامعة الملك سعود إكمال 32 ساعة دراسية فقط، وعدد الساعات يُعد الأقل بين البرامج الدراسية السبعة المختارة للمقارنة في هذه الدراسة. ويتطلب التخرج من برنامج الدكتوراة بتخصص إدارة التعليم العالي من جامعة بيتسبرغ 90 ساعة، وعدد الساعات المطلوبة للتخرج بجامعة ألاباما 78، وعدد الساعات الأدنى

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593

للتخرج من جامعة إلينوي 75 ساعة، بينما يحتاج الطلاب بجامعة تينيسي لإنجاز 72 ساعة، كما يتطلب على طلاب الدكتوراة بتخصص الإدارة التربوية بتخصص إدارة التعليم العالي في جامعة تكساس دراسة ما لا يقل عن 67 ساعة. أيضًا يحتاج الطلاب في جامعة مورغان لدراسة 66 ساعة على الأقل.

من الاختلافات الرئيسة بين الخطة الدراسية لبرنامج التعليم العالي بجامعة الملك سعود والبرامج المماثلة بالجامعات الأمريكية المختارة هي خلو الخطة الدراسية بجامعة الملك سعود من المقررات الاختيارية في مجال التخصص، بينما هناك فرصة للطلاب في برامج الدكتوراة في الجامعات الأمريكية لاختيار عدد من المقررات التخصصية بناءً على رغبة الطلاب بالاتفاق مع مشرفيهم الأكاديميين. فعلى سبيل المثال يستطيع الطلاب في برنامج التعليم العالي في جامعتي بيتسبرغ ومورغان اختيار 6 مقررات في التخصص، أيضًا تُتاح الفرصة لطلبة التخصص المذكور في جامعة تكساس اختيار 4 مقررات تخصصية، بينما تُتيح الخطة الدراسية بجامعة ألاباما للطلبة اختيار 3 مقررات تخصصية.

س 5/ ما سبل الاستفادة من الخطط الدراسية ببرامج الدكتوراة في تخصص إدارة التعليم العام في الجامعات الأمريكية المختارة في تطوير الخطة الدراسية للبرامج نفسها بجامعة الملك سعود؟

هناك أوجه استفادة كبيرة من مراجعة مقررات الخطط الدراسية في الجامعات الأمريكية، ويمكن لمتخذي القرار ببرنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العام بجامعة الملك سعود الاستفادة في تطوير الخطة الدراسية. وتقدم الدراسة بعض الاقتراحات لتطوير الخطة الدراسية في تخصص إدارة التعليم العام في ضوء البرامج المشابهة في الجامعات الأمريكية المدروسة في هذا البحث، ومن هذه المقترحات:

1- من أوجه سبل تطوير الخطة الدراسية بجامعة الملك سعود في ضوء البرامج في الجامعات الأمريكية إضافة مقررات جديدة منها :إضافة مقرر نظرية التنظيم في الإدارة التربوية حيث كان هذا المقرر موجودًا في الخطط الدراسية في 4 برامج من أصل 5، ما يجعل هذا المقرر حيويًا في البرامج المذكورة. إضافة مقرر عن الحوكمة في المنظمات التعليمية، حيث يتم تقديم هذا المقرر في بعض برامج الدكتوراة المذكورة في الدراسة. من المفيد أيضًا إضافة مقرر عن أخلاقيات الإدارة التربوية لأنه متضمن في عدد من الخطط الدراسية. إضافة مقرر عن قيادة المناهج وتطويرها، حيث تكرر هذا المقرر ببرامج الدكتوراة في إدارة التعليم العام في الجامعات الأمريكية. من المفيد للخطة الدراسية لبرنامج الدكتوراة بجامعة الملك سعود إضافة مقرر عن القوانين واللوائح التعليمية، حيث تكرر هذا المقرر بـ3 برامج دكتوراة من أصل 5، ويمكن تدريس في هذا المقرر موضوعات حول حقوق ومسؤوليات الموارد البشرية في المدارس والقضايا القانونية المتعلقة بمهنة مديري المدارس والمناطق التعليمية.

2- زيادة ساعات مقررات الدكتوراة في الخطط الدراسية في البرامج المختارة في برنامج الدكتوراة بتخصص الإدارة التربوية، يتكون المقرر من 3 ساعات لأنه مقرر بمرحلة الدراسات العليا التي تتسم بكثرة المتطلبات والتحديات للطلاب والأساتذة، ما يستدعي إعادة النظر بساعات مقررات برنامج الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود.

3- تكثيف ساعات التعليم في المقررات البحثية: بعد مراجعة الخطط الدراسية للبرامج الدراسية في الجامعات المختارة تظهر أهمية مقررات البحث العلمي في تلك الخطط حيث لا تقل مقررات البحث العلمي عن 4 مقررات مقارنة بمقررين ببرنامج في جامعة الملك سعود، وعليه يجب زيادة مقررات البحث العلمي لتضاف 3 مقررات بحثية جديدة هي البحث النوعي في الإدارة التربوية، الكتابة الأكاديمية في الإدارة التربوية، كذلك مقرر البحوث المختلطة؛ ليصبح طلاب البرنامج أكثر جاهزية للبدء بكتابة الرسالة العلمية، وكذلك تزويدهم بالقدرة على إجراء ونشر الأوراق العلمية خلال دراستهم لبرنامج الدكتوراة.

4- تقليص الساعات في المقررات الإجبارية: من الملاحظ في الخطط الدراسية في البرامج المختارة المرونة الكبيرة في تصميم الخطط الدراسية؛ ليُتاح للطلاب والمشرفين الأكاديميين اختيار العديد من المقررات وفقًا لاحتياج الطلاب بدلًا من أن تكون الخطط الدراسية جامدة، وهذا ما يحتاج مسؤولو برنامج الدكتوراة بجامعة الملك سعود العمل عليه. وتقترح الدراسة في ضوء الاستفادة من الخطط الدراسية للجامعات الأمريكية الاكتفاء بـ4 مقررات إجبارية لتخصص الإدارة التربوية إدارة التعليم العام و5 مقررات إجبارية في البحث العلمي وإتاحة الفرصة للطلاب ومشرفيهم في اختيار مقررات تخصصية لإكمال الساعات المطلوبة في برنامج الدكتوراة.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (47) يوليو 2023
Volume (47) July 2023



س 6/ما سبل الاستفادة من الخطط الدراسية ببرامج الدكتوراة في تخصص إدارة التعليم العالي في الجامعات الأمريكية المختارة في تطوير الخطة الدراسية للبرنامج نفسه بجامعة الملك سعود؟

هناك أوجه استفادة كبيرة من مراجعة مقررات الخطط الدراسية لبرامج الدكتوراة في إدارة التعليم العالي في 6 من الجامعات الأمريكية، ويمكن لمتخذي القرار ببرنامج الدكتوراة في الإدارة التربوية تخصص إدارة التعليم العالي بجامعة الملك سعود الاستفادة من هذا الجزء في تطوير خططهم الدراسية. ويقدم هذا الجزء من الدراسة بعض الاقتراحات لتطوير الخطة الدراسية في تخصص إدارة التعليم العالي في ضوء البرامج المشابهة في الجامعات الأمريكية المدروسة في هذا البحث، ومن هذه المقترحات:

1- إضافة مقررات جديدة منها: إضافة مقرر عن تاريخ التعليم العالي، حيث تكرر المقرر في 4 برامج من أصل 6، ما يؤكد على أهمية المقرر ودوره الفعال في برامج التعليم العالي. أيضًا من المفيد إضافة مقرر عن الجوانب القانونية في إدارة التعليم العالي، حيث نلاحظ أن المقرر يدرس في 4 برامج من أصل 6. أيضًا المقرران المهمان اللذان يجب إضافتهما: مقرر النظرية الإدارية في التعليم العالي ومقرر يشمل الحوكمة في التعليم العالي. أيضًا اشتملت الخطط الدراسية جميعها على البرامج المذكورة إلا مقرر حول السياسات التعليمية في التعليم العالي وهذا مقرر ينقص الخطة الدراسية لبرنامج جامعة الملك سعود، ومن المفيد إضافته للخطة. أيضًا اشتملت الخطط الدراسية للجامعات الأمريكية المختارة على موضوعات حول التعددية الثقافية والعدالة الاجتماعية؛ لذلك من الاقتراحات تصميم مقرر يشتمل على هذه المكونات. ومن المقررات التي تكررت كثيرًا في الخطط الدراسية لبرنامج إدارة التعليم العالي في الجامعات المختارة مقرر عن أخلاقيات القيادة في التعليم العالي ومقرر التعليم العالي المقارن وهي مقررات غير موجودة في الخطة الدراسية لطلبة برنامج التعليم العالي؛ ولذلك تقترح الدراسة إضافة هذه المقررات كذلك.

2- تكثيف ساعات التعليم في المقررات البحثية: بعد مراجعة الخطط الدراسية للبرامج الدراسية في الجامعات المختارة تظهر أهمية مقررات البحث العلمي في تلك الخطط حيث لا تقل مقررات البحث العلمي عن 4 مقررات مقارنة بمقررين لبرنامج جامعة الملك سعود، وعليه يجب زيادة مقررات البحث العلمي لتضاف 3 مقررات بحثية جديدة هي البحث النوعي في إدارة التعليم العالي، الكتابة الأكاديمية في الإدارة التربوية، كذلك مقرر البحوث المختلطة؛ ليصبح طلاب البرنامج أكثر جاهزية للبدء بكتابة الرسالة العلمية، وكذلك تزويدهم بالقدرة على إجراء ونشر الأوراق العلمية خلال دراستهم لبرنامج الدكتوراة.

3- زيادة ساعات مقررات الدكتوراة ببرنامج إدارة التعليم العالي بجامعة الملك سعود، في الخطط الدراسية في البرامج المختارة في برنامج الدكتوراة بتخصص إدارة التعليم العالي يتكون المقرر من 3 ساعات لأنه مقرر بمرحلة الدراسات العليا التي تتسم بكثرة المتطلبات والتحديات للطلاب والأساتذة، ما يستدعي إعادة النظر بساعات مقررات برنامج إدارة التعليم العالي بجامعة الملك سعود.

4- إتاحة مواد تخصصية اختيارية في الخطة الدراسية: أيضًا من المهم إتاحة الفرصة أمام الطلاب ومشرفيهم لاختيار بعض المقررات التخصصية ببرنامج جامعة الملك سعود أسوة بطلاب البرامج المشابهة في الجامعات الأمريكية؛ لذلك تنصح الدراسة بإتاحة 4 مقررات اختيارية في مجال التخصص في برنامج الدكتوراة في الجامعة السعودية العريقة.

المراجع

1. الألفي، هانى رزق عبدالجواد. (2022). دراسة مقارنة لبرنامج الدبلوم التربوي بكل من جامعتي فكتوريا باستراليا وحائل بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ع51 ، 16 - 87. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1290282
2. البشر، سعود.(2021). التعليم العالي في الولايات المتحدة نظرة عامة. دار التكوين العالمية للنشر والتوزيع
3. الثبيتي، خالد بن عواض بن عبدالله. (2019). تقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية، ع18 ، 15 - 94. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/967814

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (47) يوليو 2023
Volume (47) July 2023



4. الجاسر، وليد بن عبدالرحمن محمد. (2018). تقويم برنامج دكتوراه الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلبة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، مج38، ع1 ، 125 - 153. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/927985

5. الداود، بصيرة. (1429هـ). تاريخ التعليم في عهد الملك فيصل. دارة الملك عبدالعزيز.

6. الشهري، أفنان سعيد علي، و سليمان، رمضان رفعت محمد. (2022). تقويم برنامج الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس العامة بكلية التربية جامعة الملك خالد في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ع13 ، 171 - 196. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1335551

7. الغامدى، حمدان. (2000). تطور التعليم العام فى المملكة العربية السعودية. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 36(2)، 231-285

8. المانع، عبدالله محمد عبدالله، و العتيبي، منصور بن حمود. (2016). تقويم برنامج الدكتوراه في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الإجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع 6، ج 3، 194 - 221 . مسترجع من http817057//:search.mandumah.com/Record/

9. المحمودي، محمد سرحان علي،(2019). مناهج البحث العلمي. الطبعة الثالثة. دار الكتب.. صنعاء

10. داود عبد الملك الحدابي، محمود عبده حسن العزيزي، & سالم سعود آل قريش. (2014). تقويم برنامج الدكتوراه بقسم الإدارة والتخطيط التربوي-جامعة صنعاء. Journal of Social Studies, 20(1) .

11. ظبية جارالله فلاح القحطاني. (2022). تقييم برنامج الدكتوراه في كلية التربية بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدكتوراه. مجلة العلوم التربوية و النفسية، 6(22)، 1-31.

12. عبدالنبي، هشام أحمد علي، و محمود، نجلاء مجد مجد. (2010). تقويم برنامج الدكتوراه (نظام الساعات المعتمدة) بكلية التربية جامعة الاسكندرية في ضوء المعايير القياسية لبرامج الدراسات العليا.مجلة كلية التربية، مج 20 ، ع 4 - 163 ، 249 . مسترجع من ht113918//:search.mandumah.com/Record/

13. عمادة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود. (2023). الائحة المنظمة للدراسات العليا في الجامعات السعودية. عمادة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود

14. عون، وفاء بنت محمد وهبو، الصعب، منال محمد، و القحطاني، عبير عبدالله. (2019). تقويم برامج الدراسات العليا بقسم الإدارة التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مجلة كلية التربية، مج35، ع7 ، 30 - 62. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/976559

15. قسم الإدارة التربوية. (2023). الخطط الدراسية لبرامج القسم. الموقع الرسمي

16. هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (2023). نظام الجامعات. مسترجع من https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/8ee74282-7f0d-49ff-b6ee-aafc00a3d801/1.

17. Albeshir, S. G. (2022). A Comparative Study of the Master's Program in Educational Administration in a Saudi University and Four Similar Programs in the United States. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (80)، 166-187.

18. Illinois State University.(2023).2022-2023 Graduate Catalog. Retrived fromhttps://education.illinoisstate.edu/downloads/doctoral/eaf/phdplan_updated.pdf

19. Irwin, V., Wang, K., Tezil, T., Zhang, J., Filbey, A., Jung, J., Bullock Mann, F., Dilig, R., and Parker, S. (2023). Report on the Condition of Education 2023 (NCES 2023-144). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved [date] from https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2023144.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.47.2023.593

20. Michigan State University.(2023).Doctorate in K-12 Educational Administration Handbook. Retrived fromhttps://education.msu.edu/ead/k12/phd/handbook/#program-overview
21. Morgan State university.(2023). 2022-2024 Graduate Catalog. Retrived from https://catalog.morgan.edu/content.php?catoid=25&navoid=1793
22. Oklahoma State University.(2023). Graduate College. Retrived fromhttp://catalog.okstate.edu/graduate-college/#7.0
23. Texas A&M University. (2023).Graduate and Professional Catalog. Reteved fromhttps://catalog.tamu.edu/graduate/
24. The University of Alabama. (2023). 2023-24 Graduate Catalog. Retrive from https://catalog.ua.edu/graduate/education/educational-leadership-policy-technology/higher-education-administration-phd/#text
25. The University of Tennessee.(2023). 2023-2024 Graduate Catalog.Retrived from https://catalog.utk.edu/index.php
26. University of Missouri. (2023). College of Education. Retrived fromhttps://education.missouri.edu/degree/educational-administration-phd/
27. University of New Orleans. (2023). COURSE CATALOG. Retrieved from https://www.uno.edu/course-catalog
28. University of Pittsburgh. (2023).Graduate & Professional University Catalog 2022-2023.Retrieved from-https://catalog.upp.pitt.edu//mime/media/view/214/23147/PIT%20GRAD%20Catalog%202022-2023.pdf
29. University of South Carolina. (2023).Graduate School. Retrived from https://www.sc.edu/study/colleges_schools/graduate_school/apply/degree_programs-application-requirements/index.php

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 العدد (26) أغسطس 2023



البعثات التعليمية السعودية إلى جامعات الولايات المتحدة (دراسة تاريخية)

الدكتور سعود غسان أحمد البشر
جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني: salbsheer@ksu.edu.sa

الملخص

تتميَّز مُؤسَّسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية بالسُّمعة الحسنة والجودة الأكاديمية؛ إذ تتصدَّر الجامعات الأمريكية دائمًا التصنيفات التعليمية لأفضل مُؤسَّسات التعليم العالي في العالم. وتتميَّز الجامعات الأمريكية بالتنوُّع الثقافي وتمثيل كبير من الطلاب الدوليين، حيث يُشكِّل الطلاب الدوليون قرابة 5% من مجموع عدد الطلاب في مُؤسَّسات التعليم العالي في الولايات المتحدة، ويُشكِّل الطلاب الدوليون من المملكة العربية السعودية جُزءًا كبيرًا من مجموع الطلاب الدوليين في مُؤسَّسات التعليم العالي في أمريكا، وقد جاء الطلاب السعوديون الدوليون كأكبر رابع مجموعة من الطلاب الدوليين في هذه الدولة. وتهدف الدراسة إلى اكتشاف أهم الحقائق والإحصائيات والتفاصيل التاريخية المرتبطة بتاريخ البعثات السعودية إلى الولايات المتحدة منذ العقد الرابع من القرن الميلادي الماضي، والذي شهد أول دفعة من الطلاب السعوديين الدارسين في الولايات المتحدة وحتى عام 2021. وقد استخدم الباحث المنهج التاريخي لمناسبته أهداف الدراسة.

الكلمات المفتاحية: تاريخ التعليم، السعوديون في الولايات المتحدة، الطلاب الدوليون.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com



Volume (26) August 2023 2023 أغسطس (26) العدد



Saudi Educational Missions to US Universities (A historical study)

Dr. Saud G. Albeshir
King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia
Email: salbsheer@ksu.edu.sa

ABSTRACT

Their excellent reputation and academic quality distinguish higher education institutions in the United States of America, as American universities always lead the educational rankings of the best higher education institutions in the world. American universities are characterized by cultural diversity and a significant representation of international students, as international students constitute approximately 5% of the total number of students in higher education institutions in the United States. International students from the Kingdom of Saudi Arabia make up a large part of the total number of international students in higher education institutions in America. Saudi international students came as this country's fourth largest group of international students. The study aims to discover the most important facts, statistics, and information related to the history of Saudi missions to the United States from the fourth decade of the last century until 2021. The researcher used the historical method to suit the objectives of the study.

Keywords: history of education, Saudis in the United States, international students, educational scholarships.

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
العدد (26) أغسطس 2023 Volume (26) August 2023



المقدمة:

التعليم هو الطريق لتحقيق النهضة في المجتمعات الإنسانية، وهذا ما آمنت به المملكة العربية السعودية قيادةً وشعبًا منذ الأيام الأولى من تكوين الدولة السعودية الثالثة. فقبل توحيد جميع مناطق المملكة، قام الملك المؤسّس عبد العزيز بن عبدالرحمن -طيب الله ثراه- بتأسيس اللبنات الأولى لنظام التعليم الحديث في السعودية؛ وذلك بتأسيس مديرية المعارف في غرة رمضان من عام 1344 للهجرة، والذي يوافق عام 1926م. وبعد تأسيس مديرية المعارف وافق الملك عبد العزيز على مقترح الابتعاث الخارجي في التخصصات العلمية التي لا تتوفر في البلاد. وقد بدأت السعودية إرسال السعوديين للدراسة في الخارج منذ عام 1927م؛ حيث تم إرسال 14 سعوديًّا للدراسة في مصر، ثم بعد ذلك لدول عربية وأوربية أخرى (وزارة التعليم، 2023).

وساهمت برامج المِنَح الدراسية الخارجية المُموَّلة حكوميًّا على مدار العقود الماضية في تشجيع السعوديين على طلب العلم في الخارج؛ حيث شهدت برامج الابتعاث إقبالاً شعبيًّا منقطع النظير، ويعتبر برنامج الابتعاث الأخير وهو برنامج خادم الحرمين للابتعاث الخارجي الذي انطلق عام 2005م من أضخم برامج المنح التعليمية الخارجية الممولة حكوميًّا في التاريخ البشري؛ حيث تجاوز عدد المبتعثين السعوديين في الولايات المتحدة في السنوات العشر الأخير حاجز الثلاثمائة ألف على أقل تقدير فضلاً عن الدارسين السعوديين المبتعثين في جامعات دول غربية أخرى. ولا يزال البرنامج قائمًا حتى اللحظة؛ حيث ساهم في دراسة عشرات الآلف من السعوديين في دول عديدة، وَقُدِّر عددُ الطلاب السعوديين المبتعثين في الخارج الذين يدرسون على حساب الحكومة السعودية بقرابة المئة آلف مواطن في عام 2019م (هيئة الإحصاء، 2023).

وتعتبر الجامعات في الولايات المتحدة هي الهدف الأول والخيار المفضّل لدى السعوديين الذي يدرسون في مرحلة التعليم العالي في الخارج على مدار السنوات. ويُعتقد أن الطلاب السعوديين بدأوا في الدراسة في جامعات أمريكا في العقد الرابع من القرن الماضي ومنذ ذلك الوقت والسعوديون في الخارج يفضلون الدراسة في جامعات الولايات المتحدة التي تتميز بالعراقة والجودة. ويُقدر عدد الطلاب السعوديين في مؤسسات التعليم العالي بأمريكا بقرابة 56,032ألف طالب يدرسون في تخصصات مختلفة في عام 2019.

أهداف البحث والمنهجية:

يهدف هذا البحث لاكتشاف وتوثيق أهم الحقائق والإحصائيات والأحداث المتعلِّقة بتاريخ البعثات السعودية في مُؤسَّسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد استخدم الباحث المنهج التاريخي لمناسبته أهداف البحث. ويُعدُّ هذا البحث مُهمًّا لعدم وجود بحث علمي منشور بمجلة علمية حول تاريخ البعثات التعليمية السعودية إلى جامعات الولايات المتحدة الأمريكية على حدِّ علم الباحث. وتُقدِّم التفاصيل المنشورة في هذه المقالة حول تاريخ البعثات التعليمية السعودية في جامعات الولايات المتحدة معلومات ثريَّة ومُفيدة للمكتبة العربية والباحثين.

المبحث الأولى: التعليم العالي في الولايات المتحدة.

تتمتع مؤسسات التعليم في الولايات المتحدة باستقلاليتها، مما يجعل لكل جامعة أهدافها وبرامجها الدراسية، ومنهجية إدارية وتمويلية تختلف عن الجامعات الأخرى. وتساهم هذه الاختلافات بين الجامعات الأمريكية في صعوبة دراستها وفهمها في ظل إطار جمعي واحد يتمثل بنظام تعليمي موحد، لذلك يتطلب من الباحثين اختيار جامعات معينة داخل الولايات المتحدة عند المقارنة بين بجامعات أخرى خارج أمريكا. وبالرغم من تلك الاختلافات الكثيرة والكبيرة بين الجامعات الأمريكية، إلا أن هناك تشابهًا بين الجامعات في كثير من المكونات والممارسات والثقافات (Thelin، 2011).

أ-أنواع مؤسسات التعليم العالي

1- الكليات والجامعات الحكومية أو جامعات الولايات

تم تأسيس هذا النوع من الجامعات من قِبل حكومات الولايات، وبالرغم من إطلاق لفظ جامعة عامة أو حكومية على هذا المسمى من الجامعات، فإنها ليست مجانيةً كما هو مفهومنا عن الجامعات الحكومية التي توفر التعليم العالي بالمجان؛ إذ تتطلب الدراسة فيها دفع رسوم دراسية لمعظم الطلاب باستثناء الطلاب الحاصلين على منح دراسية مجانية، مثل الطلاب المتفوقين في الثانويات، والطلاب الرياضيين الذين من المتوقع لهم تمثيل الفرق الجامعية.

تتفاوت الرسوم الدراسية في هذا النوع من الجامعات؛ فيدفع الطلاب من سكان الولاية مبالغ أقل من غيرهم، وتكون الأولوية في القبول لهم على حساب الطلاب من خارج الولاية. ويرجع السبب إلى أن هذا النوع من الجامعات، سواءً أكانت بحثيةً أم تعليميةً، يتلقى جزءًا من تمويله من الحكومة المحلية. وغالبية أموال حكومات الولايات الخمسين، بالإضافة إلى الحكومة الفيدرالية التي تتخذ من واشنطن مقرًا لها، هي من أموال الضرائب المفروضة على السكان؛ لذلك تكون الأولوية في الدارسة في هذه الجامعات لمواطني الولاية التي تنتمي إليها تلك الجامعات العامة (البشر، 2021).

وتجد في كل ولاية عدة جامعات حكومية تتخذ مسميات مختلفة، لكنها غالبًا تتخذ أسماء الولاية أو المدن التي تنتمي إليها، مثل جامعة كولورادو الحكومية، وجامعة كليفلاند الحكومية، وجامعة واشنطن. في حين أن الجامعات الخاصة في كثير من الأحيان تختار أسماء الأشخاص، سواء المؤسِّسون أو المؤثرون، لتكون أسماءً للجامعة، مثل: هارفارد، وستانفورد. ولكن لكل قاعدة شواذ؛ فقد يكون أيضًا اسم الجامعة الخاصة هو اسم المدينة، مثل: جامعة سياتل، وهي من الجامعات الكاثوليكية الخاصة.

2- الجامعات والكليات الخاصة

تُعد مؤسسات التعليم الخاصة، سواءً الربحية أو غير الربحية، من أقدم أنواع مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة؛ إذ يرجع تكوينها إلى القرن السابع عشر، فقد تم تأسيس جامعة هارفارد سنة 1636، ثم كلية وليم وماري عام 1693، ثم كلية القديس يوحنا سنة 1696. تعتمد هذه الجامعات في تمويلها بشكل كبير على الأوقاف والهبات والشركات والأبحاث الممولة، وكذلك على الرسوم الدراسية المرتفعة. وكثير من الجامعات الخاصة هو من جامعات النخبة التي تمتَّع بتصنيف عالمي مرتفع وسمعة جاذبة تسهم في تسهيل مهام خريجيها بالحصول على فرص عمل في وظائف قيادية في المجتمع، فضلًا عن أن كثيرًا من المتقدمين إلى تلك الجامعات من أبناء النخب الاجتماعية الثرية (Thelin، 2011).

يمكن أيضًا تصنيف الجامعات الخاصة بناءً على الهوية والثقافة؛ فهناك جامعات خاصة علمانية، وجامعات خاصة دينية، ويوجد كثير من الجامعات الخاصة من النوعين، وهناك جامعات دينية خاصة بالمذاهب النصرانية المختلفة، وكذلك عدد قليل من الكليات الدينية الإسلامية و اليهودية. ويُسمح في الكليات الخاصة بتدريس المواد الدينية وإقامة الصلوات والطقوس الدينية وتأهيل المبشرين.

3- كليات المجتمع

تتمتع الولايات المتحدة الأمريكية بوجود خيارات تعليمية كثيرة؛ فقد لا يتمكن بعض الطلاب من الدراسة في الجامعات، سواءً أكانت حكوميةً أم خاصةً، بسبب ارتفاع تكاليف الدراسة، أو أنهم ممن لا يستطيعون الانتظام طلابًا متفرغين للدراسة بسبب كبر سنهم وارتباطهم بوظائف وأعمال، ما يجعل كليات المجتمع خيارًا مناسبًا لجزء من المتعلمين في المجتمع الأمريكي. غالبًا ما تكون الجداول الدراسية أكثر مرونةً في كليات المجتمع؛ حيث تراعي الطلابَ غير المتفرغين للدراسة. كذلك تتميز كليات المجتمع بأن رسومها الدراسية أقل بكثير من الجامعات الحكومية، ما يسمح لعدد كبير من أفراد المجتمع بفرص التعليم المستمر والتطوير المهني. وغالبًا ما يكون عدد الطلاب في فصول كليات المجتمع أقل من الجامعات، ما قد ينعكس على التحصيل العلمي للطلاب.و هناك العديد من كليات المجتمع، فبعضها يتبع الجامعات وبعضها الآخر مستقل، كما أن بعض الكليات خاصة والكثير منها عامة. وتختلف كذلك البرامج الدراسية المقدمة من كليات المجتمع؛ فقد تكون علمية تطبيقية وقد تكون نظرية، وغالبًا ما تمنح كليات المجتمع درجة الدبلوم المشارك بعد إكمال الطلاب برامجهم الدراسية بنجاح. وتعمل كليات المجتمع شراكات مع بعض الجامعات ومنظمات الاعتماد الأكاديمي؛ فيستطيع خريجو كليات المجتمع معادلة المواد الدراسية، ومن ثم إكمال دراستهم الجامعية والحصول على شهادة البكالوريوس دون الحاجة إلى دراسة جميع مواد البكالوريوس (Bok، 2015).

ب- الطلاب في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة

شهد عدد الدارسين في مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي زيادات كبيرة في العقود الأخيرة؛ فقد بلغ عدد الطلاب في خريف عام 2018م قرابةَ 19.6 مليون متعلم مقارَنة بـ 16.8 مليون دارس في عام 2000م للميلاد. ويشمل العدد السابق الدارسين في جميع أنواع المعاهد، وكليات المجتمع والكليات المستقلة والجامعات المعترف بها أكاديميًا في الولايات المتحدة (Irwin & Others، 2023).

الطلاب الدوليين في جامعات الولايات المتحدة

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385


مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 العدد (26) أغسطس 2023


تتمتع الجامعات الأمريكية بتعددية ثقافية كبيرة جدًّا؛ فجميع جنسيات العالَم لديها طلاب في جامعات الولايات المتحدة. وقد نجحت الولايات المتحدة في تحويل التعليم العالي إلى صناعة تضيف الكثير للاقتصاد الوطني. ففي سنة 2020 بلغ مجموع مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة 6,606 منظمات تعليمية، ما بين كليات مجتمع وكليات وجامعات يدرس بها قرابة 19.7 مليون متعلم ، منهم 1,075,496 متعلمًا أجنبيًّا. تتمتع الجامعات الأمريكية بالتنوع الثقافي والعِرْقي، فتشاهد تقريبًا في معظم الجامعات طلابًا أجانب لهم أنديتهم الطلابية الخاصة بهم، ويقيمون الاحتفالات الشعبية، ويعرِّفون الأمريكان بثقافتهم . ومن أكبر مجموعات الطلاب الأجانب في الولايات المتحدة الطلاب الوافدون من الصين الشعبية؛ حيث شكلوا 34.6% من مجموع الطلاب الدوليين في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة، إذ قُدر عددهم بـ 1075496 في السنة الأكاديمية 2020/2019م . .ويحتل الطلاب القادمون من الهند المرتبة الثانية كثاني أكبر مجتمع من الطلاب الدوليين في الولايات المتحدة في العام الدراسي المذكور؛ حيث شكلوا 18% من مجموع الطلاب الأجانب، ثم الطلاب من كوريا الجنوبية الذين شكَّلوا حوالي 4.6% من الطلاب الأجانب، بينما حل الطلاب السعوديون المرتبة الرابعة، وتبعهم الطلاب الكنديون . وفي الجدول التالي ترتيب لأكبر مجموعات من الطلاب الأجانب في جامعات الولايات المتحدة بحسب دولة المواطنة، للسنة الدراسية2019/2020

الترتيب	الدولة	عدد الطلاب	النسبة من مجموع الطلاب الأجانب
.1	الصين	372532	34.6%
.2	الهند	193124	18%
.3	كوريا الجنوبية	49809	4.6%
.4	السعودية	30957	2.9%
.5	كندا	25992	2.4%
.6	فيتنام	23777	2.2%
.7	تايوان	23724	2.2%
.8	اليابان	17554	1.6%
.9	البرازيل	16671	1.6%
.10	المكسيك	14348	1.3%

2-الطلاب العرب الدوليين في أمريكا

تفخر الجامعات الأمريكية بأنها كيانات متعددة الثقافات، وفيها متعلمون من جميع أقطار العالم، ومن بينهم العرب، وتأتي المملكة العربية السعودية على رأس الدول العربية في إرسال مواطنيها للتعلم في مؤسسات التعليم العالي هناك، على مدار عقود طويلة وحتى اليوم؛ فوفقًا للإحصائيات التعليمية الرسمية لسنة 2020 شكَّل السعوديون أكبر مجموعة من الطلاب الأجانب العرب في الولايات المتحدة، وبلغ عددهم 30957 متعلمًا. حل الطلاب الكويتيون في المرتبة الثانية كأكبر مجموعة من الطلاب الأجانب العرب في أمريكا في السنة المذكورة؛ حيث بلغ عددهم 8375 طالبًا. بينما احتل الطلاب من جمهورية مصر العربية المركز الثالث في هذه القائمة، بعدد طلاب يُقدر بـ 3859 دارسًا، وتلاهم طلاب سلطنة عمان الذين بلغ مجموعهم 2808 طلاب، ثم طلاب دولة الإمارات العربية المتحدة الذين بلغ عددهم 2074 طالبًا في السنة الدراسية المذكورة (Institute of International Education، 2023).

المبحث الثاني: تاريخ برامج البعثات الحكومية.

آمنت الدولة السعودية الثالثة منذ بزوغ فجرها بأهمية بناء الإنسان، وأن تعليم المواطنين هو الطريق لتحقيق النهضة والتطور لهذا البلد المترامي الأطراف؛ فحرصت الدولة منذ أعوامها الأولى وقبل اكتمال توحيدها على يد الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن، على تأسيس المدارس وتشجيع طلبة العلم. ورغم شُحِّ المصادر المالية في بداية تكوين الدولة قبل اكتشاف النفط، فإن الملك المؤسِّس كان حريصًا على تطوير التعليم السعودي بشكل سريع،

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 العدد (26) أغسطس 2023



ويُعوِّل على المتعلِّمين السعوديين لبناء دولة حديثة. ومن صور الحرص على التعليم إنشاء مديرية للمعارف سنة 1926م، وتم تعيين الشيخ صالح بكري بن محمد شطا أول مدير للمديرية التعليمية، التي أصبحت وزارة عام 1952م بقيادة الأمير فهد بن عبد العزيز، والذي أصبح ملكًا للبلاد لاحقًا. ويسعى هذا المبحث لعرض نبذة عن جهود قيادة المملكة العربية السعودية في تطوير أفراد المجتمع عن طريق إرسال المواطنين لإكمال تعليمهم العالي في الخارج.

1- البعثات الخارجية الأولى:

لم تقتصر جهود الحكومة في سبيل تطوير التعليم في البلاد على المستوى المحلي فقط، لكنها آمنت بأن إرسال السعوديين للتعلُّم في دول أخرى فرصة للطلاب للتعرُّف على الثقافات الجديدة، وكسْب العلوم النافعة التي سيكون لها أثر إيجابي على المجتمع وتحضُّره؛ فكانت برامج البعثات الطلابية الخارجية. وقد تم إرسال 14 طالبًا سعوديًّا للدراسة في مؤسَّسات التعليم المصرية في عام 1927م، وهو أول ابتعاث خارجي في تاريخ الدولة التي كان اسمها في ذلك الزمن "مملكة الحجاز ونجد وملحقاتها"، ثم سُمّيت "المملكة العربية السعودية" في عام 1932م (وزارة التعليم، 2019).

وأسماء طلاب البعثة الدراسية الخارجية الأولى في تاريخ البلاد، والتي كانت إلى مصر سنة 1927م: أحمد قاضي، عمر قاضي، فؤاد وفا، عبد الله ناظر، أحمد العربي، ولي الدين أسعد، محمد شطا، صالح الخطيب، حمزة قابل، عمر نصيف، عبد المجيد متبولي، محمد باحنشل، عبد الله باحنشل، وإبراهيم محيي الدين حكيم. وتم إرسال الطلاب السابق ذِكرهم لإكمال دراستهم الجامعية، في تخصصات كالقضاء الشرعي، والتعليم الفني، والزراعة، والطب، والتدريس. وقد كانت التكلفة السنوية لهذه البعثة 1600 جنيه مصري، هذا بالإضافة إلى مبلغ 100 جنيه لكل مبتعَث سنويًّا من قِبل الحكومة؛ لتشجيع الدولة لهؤلاء الطلبة على الاستمرار في الدراسة (وزارة التعليم ، 2019).

كذلك تم إرسال بعض الطلاب السعوديين للتعلم في لبنان في عام 1930م، ثم ابتعاث ثلاثة طلاب للدراسة في بريطانيا، وبعدها بخمس سنوات تقريبًا (تحديدًا سنة 1935م) تم إرسال 10 سعوديين للدراسة في إيطاليا. وفي سنة 1935م انطلقت مدرسة تحضير البعثات في مكة، وهي مدرسة ثانوية حديثة لتأهيل الطلاب للالتحاق بالجامعات الخارجية، وفي عام 1939م تم ابتعاث العشرة الأوائل من خريجي مدرسة تحضير البعثات إلى الخارج.

ازداد عدد الطلاب المبتعَثين للدراسة إلى الخارج بعد التاريخ المذكور سابقًا؛ بسبب ثقة القيادات السياسية للمملكة بأهمية التعليم. كما ساهم اكتشاف النفط بكميات تجارية عام 1938م وتصديره إلى الخارج ابتداءً من العام الذي يليه، في المساعَدة على تمويل برامج الابتعاث وتأسيس المدارس بشكل أسرع في المناطق السعودية. إضافةً إلى الدور الذي لعبته شركات الزيت (مثل: أرامكو) في ابتعاث الكثير من السعوديين لتلقِّي التعليم المهني والعالي في الخارج (وزارة التعليم، 2019).

2- الدارسون السعوديون في الخارج في الوقت الحالي:

لم يتوقف برنامج المِنح الدراسية الخارجية الذي تُموله الحكومة منذ انطلاقته عام 1927م وحتى اليوم، وشهدت برامج الابتعاث الخارجية قبولًا شعبيًّا كبيرًا حتى في ظل توفُّر جامعات حكومية داخل المملكة. وتدلُّ الإحصائيات الرسمية في السنوات الخمس عشرة الماضية، على ارتفاع عدد السعوديين الدارسين في الخارج بشكل مطَّرِد بعد انطلاقة برنامج خادم الحرمين الشريفين عام 2005م. فعلى سبيل المثال: وفقًا للكتاب الإحصائي السنوي لعام 2019م الصادر من الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية، بلغ عدد السعوديين الدارسين في الخارج 100,585 متعلِّمًا في العام 2019م، منهم 32,593 أنثى، والبقية ذكور. غالبية السعوديين من الدارسين في الخارج مبتعَثين، أي من الدراسين على حساب الدولة؛ حيث كان عدد الطلاب المبتعَثين 86,018، في حين كان عدد الطلاب الدارسين على حسابهم الخاص 14,576.

الوجهات الخارجية الدراسية المفضَّلة للسعوديين

كان معظم السعوديين في سنة 2019م يدرسون في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة، حيث شكَّلوا قرابة 56% من مجموع الدارسين السعوديين في الخارج، وبلغ عدد الطلاب المقيَّدين 56,032 متعلِّمًا. بريطانيا كانت أيضًا وجهة دراسية مفضَّلة لدى السعوديين؛ حيث يدرس قرابة 15% من السعوديين في بريطانيا، وبلغ عدد الدارسين 14,936 في العام المذكور نفسه سابقًا، وتأتي بريطانيا في المرتبة الثانية بعد الولايات المتحدة في جذب طلاب العلم السعوديين من الدارسين إلى الخارج. أيضًا درس قرابة 10% من السعوديين في الخارج في

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 العدد (26) أغسطس 2023



الدول العربية في عام 2019م، كما أن تعداد الطلاب السعوديين في مؤسسات التعليم الأسترالية كان قرابة سبعة آلاف متعلِّم؛ ممَّا يجعلها من المناطق الجاذبة للسعوديين الراغبين في مواصَلة تعليمهم في الخارج(الهيئة العامة للإحصاء، 2019).

المراحل الدراسية والتخصُّصات الأكاديمية للسعوديين في الخارج

معظم الدارسين السعوديين في الخارج يدرسون في مرحلة البكالوريوس، حيث كان عددهم في العام المذكور نفسه 45,196 طالبًا. كما أن قرابة 17% من المتعلِّمين السعوديين في الخارج لا زالوا في مرحلة تعلُّم اللغة الإنجليزية أو اللغات الأخرى؛ للاستعداد لدخول الجامعة، وهي ثاني أكبر مرحلة دراسية تواجد بها الطلاب في الخارج. كما أن عدد المقيَّدين الدارسين في مرحلة الماجستير كان 15,333 طالبًا، وعدد طلاب مرحلة الدكتوراه 12,644 متعلمًا. أيضًا أشار المصدر إلى أن هناك 3,241 طالبًا سعوديًّا في برامج الزمالة في عام 2019م. قرابة 25% من السعوديين الدارسين في الخارج كانوا يدرسون في المجالات الإدارية والقانونية في عام 2019م، وهي أكثر التخصُّصات التي تجذب المتعلِّمين. أيضًا كانت التخصصات الصحية جاذبة لقرابة 21,481 متعلمًا سعوديًّا في الخارج؛ ممَّا يجعل تلك التخصُّصات ثاني أكبر تخصص مرغوب فيه من السعوديين بعد العلوم الإدارية والقانونية. كما أن قرابة 20% من السعوديين في الخارج كانوا يدرسون في التخصصات الهندسية والتصنيعية في ذلك العام. يُذكر أن أقل التخصصات الدراسية المرغوب فيها من الدارسين في الخارج- كانت التخصصات المتعلقة بالزراعة والحراجة ومصائد الأسماك والبيطرة، حيث كان عدد الطلاب فقط 66 متعلِّمً (الهيئة العامة للإحصاء، 2019).

ثانيًا: برنامج خادم الحرمين الشرفين للابتعاث الخارجي

اهتمَّت حكومة المملكة منذ القِدَم بالاستثمار في الإنسان وتطويره وإعداد القوى البشرية؛ لذلك لم تتوقَّف البعثات الدراسية للجامعات الأمريكية منذ انطلاقتها في أربعينيات القرن الماضي، وكانت هناك برامج ابتعاث سبقت الابتعاث للجامعات الأمريكية، شملت الجامعات العربية، تحديدًا مصر ولبنان، ثم الجامعات الأوربية في عشرينيات وثلاثينيات القرن المنصرم كما ذُكر سابقًا.

شهدت أعداد الطلاب السعوديين في مؤسسات التعليم الأمريكية تفاوتًا بين مرحلة زمنية وأخرى، في الارتفاع والهبوط بحسب بعض المتغيِّرات، لكن أكبر عدد من الطلاب السعوديين في الجامعات الأمريكية كان في الأعوام القليلة الماضية؛ بفضل انطلاقة برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي؛ ففي عام ١٤٢٦هـ (الموافق ٢٠٠٥م) تم الاتفاق بين الملك عبد الله بن عبد العزيز -رحمه الله- والرئيس الأمريكي السابق "بوش الابن" على تسهيل إجراءات دخول الطلاب السعوديين للأراضي الأمريكية، وتعزيز التبادل الثقافي والعلمي بين البلدين اللذين تربط بينهما علاقة تاريخية منذ عهد الملك المؤسِّس، رحمه الله.

وفي أعقاب تلك الزيارة، انطلق برنامج الابتعاث الوطني، وتحدَّد مُسمى برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي في العام المذكور نفسه. كان البرنامج يستهدف إرسال الطلاب السعوديين الراغبين في مواصَلة تعليمهم العالي إلى جامعات الولايات المتحدة، سواء في مرحلة البكالوريوس أو الدراسات العليا، ومع الوقت اتَّسع نطاق برنامج الابتعاث الخارجي ليشمل دولًا كثيرة؛ حيث تعاظمت أعداد الطلاب السعوديين في كثير من الجامعات العالمية، بما فيها الجامعات البريطانية والأسترالية والماليزية، بالإضافة إلى الولايات المتحدة الأمريكية التي كانت الوجهة الأولى الخارجية لطلاب العِلم السعوديين على مر السنوات.

برنامج خادم الحرمين الشرفين للابتعاث الخارجي هو برنامج مموَّل حكوميًّا، يعطي الطلاب المستوفين الشروطَ مِنحًا دراسية كاملة للدراسة في الخارج. ويتمتَّع الحاصلون على المِنح الدراسية الحكومية بامتيازات كثيرة تُساعدهم على التركيز في دراستهم والنجاح والعودة إلى الوطن؛ للمساعَدة في تطويره و نهضته. ومن هذه المنافع: تسديد كامل الرسوم الدراسية، ورواتب شهرية ومكافآت دراسية، وتأمين صحي، وتذكرة سفر سنوية للملكة، وتعويضات عن المراسلات الجامعية، ورسوم التقديم للحصول على فرصة قبول في الجامعات، ورسوم تحصيل الفيزا الدراسية التي تفرضها السلطات الأمريكية، بالإضافة إلى خدمات تعليمية، مثل توفير المشرف الدراسي، وغيرها من الخدمات التي تُقدِّمها الدولة للطلاب المبتعَثين عن طريق الملحقية الثقافية في الولايات المتحدة (وكالة الابتعاث، 2021).

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385


مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 العدد (26) أغسطس 2023


1- مراحل برنامج خادم الحرمين للمِنَح الدراسية الخارجية:
أ- المرحلة الأولى (2005-2010):
مرَّ برنامج خادم الحرمين الشريفين بثلاث مراحل زمنية، لكل مرحلة أهدافها الخاصة، وبالتأكيد فإن الهدف الأساسي هو سد حاجة سوق العمل السعودية -وخاصة الجامعات والمستشفيات والمصانع- بالمؤهَّلين الذين لديهم خبرات في أعرق الجامعات العالمية؛ لينعكس ذلك على استمرارية المملكة وتطوُّرها. فوفقًا لوكالة الابتعاث (2021م) كان من أهداف المرحلة الأولى في برنامج خادم الحرمين الشريفين التي استمرت من 2005م إلى 2010م- تعزيز الصورة الذهنية للمملكة في الخارج، خاصة بعد أحداث سبتمبر وما لعبته وسائل الإعلام المُعادِية للمملكة مستغِلَّة الحدث الإرهابي الذي ليس له علاقة بنا كسعوديين ومسلمين جملةً وتفصيلًا. وتعزيز التنمية المستدامة للموارد البشرية -أيضًا- كان من ضمن أهداف المرحلة الأولى للبرنامج.

ب- المرحلة الثانية (2011-2015):
المرحلة الثانية لبرنامج خادم الحرمين للابتعاث الخارجي انطلقت عام 2011م، واستمرت لمدة خمس سنوات، وكان من أهداف هذه المرحلة تعزيز دور الشباب السعودي في تطوير جميع المجالات على مستوى القطاع الحكومي والخاص، وتلبية احتياجات سوق العمل السعودية.
ج- المرحلة الثالثة (ابتداء من العام 2015):
تزامنًا مع إطلاق الرؤية الوطنية 2030م أُضيفت مسارات جديدة لبرنامج الابتعاث الوطني، وتم الاهتمام بالابتعاث النوعي وليس الكمي، وتم تشجيع السعوديين على الدراسة في الجامعات العريقة التي تتصدَّر تصانيف الجودة الأكاديمية في المجالات التي تحتاج إليها المملكة في الفترة الحالية والمستقبلية. وقد تميَّزت هذه الفترة التي انطلقت من 2015م، وهي المرحلة الثالثة من برنامج خادم الحرمين الشريفين، بإطلاق برامج تستهدف الطلاب النخبة المتفوقين أكاديميًّا؛ للاستفادة من المِنَح الخارجية. ومن المسارات التي أُطلقت في المرحلة الثالثة والتي انتهت عام 2019م: مسار "وظيفتك بعثتك" ومسار "التميز"، اللذان يُشجِّعان السعوديين على الدراسة في أفضل الجامعات عالميًّا(وكالة الابتعاث، 2021).

المبحث الثالث: نبذة تاريخية عن العلاقات السعودية الأمريكية

1- العلاقات الرسمية:
تتميز العلاقات الرسمية السعودية مع الولايات المتحدة بتاريخ حافل من التعاون والثقة بين البلدين الصديقين، فمنذ اعتراف حكومة الولايات المتحدة بالدولة السعودية الثالثة كدولة مستقلة عام 1931م وحتى اليوم، والتعاون السياسي والأمني والاقتصادي والثقافي لم يتوقف بين البلدين اللذين تجمعهما مصالح مشتركة كثيرة. بداية التعاون الفعلي بين البلدين كانت في عام 1933م، عندما أعطت الحكومة السعودية بقيادة الملك المؤسس -رحمه الله- حق امتياز التنقيب عن الزيت لشركة "ستاندرد أويل أوف كاليفورنيا" الأمريكية، التي تُسمى اليوم "شيفرون"؛ للبحث عن النفط في المنطقة الشرقية بعد اكتشاف النفط بكميات تجارية قابلة للتصدير في الجارة "البحرين" قبل ذلك؛ ممَّا شجَّع على إبقاء الأمل في احتواء هذه المنطقة على الذهب الأسود بعد محاولات سابقة لم يُكتب لها النجاح.
بعد اكتشاف النفط بكميات تجارية عام 1938م، بعد فضل من الله، ثَمَّ بفضل "ماكس ستينكي" المكتشِف البترولي وخريج جامعة "ستانفورد" في تخصص الجيولوجيا، وبداية تصدير الزيت الخام إلى الولايات المتحدة، تعزَّزت تلك العلاقات بشكل أكبر. ساهم بدء تصدير النفط السعودي إلى الخارج بدءًا من العام 1939م في تشجيع الحكومة الأمريكية على تعيين سفير غير مقيم هو "بيرت فيش"، الذي كان يقيم في القاهرة عام 1939م. ثم افتتحت الولايات المتحدة مندوبية في جدة عام 1942م، ثم قنصلية في الظهران عام 1944م. وقد عيَّن الملك عبد العزيز -رحمه الله- أسعد الفقيه مندوبًا له في واشنطن في عام 1946م، ثم أصبح سفيرًا للمملكة بعدها بسنوات قليلة؛ ليصبح الفقيه أول سفير سعودي في الولايات المتحدة، وقد استمر بمنصبه حتى عام 1954م (U.S. Consulate General Jeddah، 2019).
في فبراير من عام 1945م، تم اللقاء الأول الشهير بين ملك المملكة العربية السعودية ومؤسسها الملك عبد العزيز -طيب الله ثراه- والرئيس الثاني والثلاثين للولايات المتحدة "فرانكلين روزفلت"، على متن إحدى السفن البحرية الأمريكية (تُسمى كوينسي) في قناة السويس، وكان انطلاقة للتعاون والتنسيق الاستراتيجي بين

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 العدد (26) أغسطس 2023



البلدين. ويُعَد هذا الاجتماع هو أول اجتماع بين القادة السياسيين في الدولتين، أعقبه زيارات من ملوك السعودية لواشنطن وزيارة من الرؤساء الأمريكان للرياض.

لم تخلُ العلاقات بين البلدين من بعض التحديات التي تعكِّر الأجواء الصافية بين البلدين الصديقين، خاصة في القضايا السياسية بين الفينة والأخرى. من هذه التحديات المواضيع المتعلِّقة بنصرة المملكة للقضايا الإسلامية والعربية؛ حيث تحرص القيادات السعودية منذ تأسيس البلاد -وحتى الآن- على تغليب المصالح العامة على الخاصة؛ لذلك لا تتوانى السعودية عن اتخاذ أي موقف سياسي ضد أي دولة -حتى لو كانت الولايات المتحدة- عندما يتعلق الأمر بقضايا الدول الإسلامية والعربية.

على الرغم من اختلاف وجهات النظر بين السعودية ومصر بسبب مواقف الرئيس المصري السابق جمال عبد الناصر غير الناضجة في بداية توليه السلطة، فإن السعودية لم تتردد في دعم مصر ضد إسرائيل المدعومة من دول غربية، بما فيها الولايات المتحدة، في حرب 1967م، كذلك قام الملك فيصل -رحمه الله- بإيقاف النفط السعودي عن الأسواق الأمريكية عام 1973م؛ نصرةً لمصر والدول العربية للضغط على إسرائيل للانسحاب من الأراضي العربية المحتلة، في أعقاب الحرب التي تُسمى نكسة حزيران.

أيضًا دائمًا ما تقف الحكومة السعودية طوال تاريخها في خندق واحد مع الفلسطينيين مطالِبة بحقوقهم العادلة، بينما تنحاز الولايات المتحدة بقوة إلى جانب الاحتلال الصهيوني، وكان من آخر أمثلة الدعم هو اعتراف الولايات المتحدة بالقدس عاصمة لإسرائيل، الأمر الذي رفضته حكومة المملكة السعودية، والتي لا تعترف بالكيان الصهيوني ولا تقيم علاقات دبلوماسية معه منذ تأسيسه حتى اليوم.

ساهمت هجمات سبتمبر الإرهابية عام 2001م في تعكير الأجواء بين واشنطن والرياض، لكن ساعدت حكمة القيادة السعودية والأمريكية على تجاوز كل هذه التحديات؛ بفضل الثقة المتبادلة والعلاقات المتجذِّرة بين البلدين الصديقين. أيضًا ممَّا ساهم في تجاوز البلدين نتائج أحداث 9/11 معرفة السلطات الرسمية في الولايات المتحدة لجهود المملكة في مكافحة الإرهاب، خاصة أن المملكة لا تتوانى في محاربة الفكر المتطرف والمليشيات المسلحة التي تهدِّد الأمن السلمي للبشرية في كل مكان.

وتُعَد زيارة الرئيس الأمريكي السابق "دونالد ترامب" للرياض كأول زيارة خارجية له في عام 2017م، فور توليه مقاليد السلطة التنفيذية كرئيس للبلاد- شاهدًا على عمق العلاقات القديمة المتجددة بين الرياض وواشنطن، التي تسعى لتوطيد التعاون في جميع المجالات بين البلدين اللذين تربطهما مصالح مشتركة في كثير من الملفات. وتُعَد زيارة الرئيس الخامس والأربعين "ترامب" للسعودية كأول دولة أيضًا- مصدر فخر للسعوديين؛ حيث قام رئيس أعظم دولة في العالم في ذلك الوقت بزيارة السعودية أولًا، حتى قبل زيارة الدول الأوروبية، وهذا دليل نجاح لسياسة المملكة الخارجية.

2- العلاقات الشعبية بين السعوديين وأمريكا:

يُعتقد أن عبد الله بن خليفة بن سعيدان الخليفة هو أول سعودي يسافر إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وكان ذلك في عام 1909م، حيث عمل الخليفة (المولود في بريدة) بالتجارة هناك، حتى عاد مرة أخرى إلى المملكة بعدها بست سنوات، وتوفي في مسقط رأسه (بريدة) عام 1953م.و كان والد عبد الله من رجال العقيلات المتاجرين بالمواشي في الشام، وعمل عبد الله -حسب مصادر وزارة الخارجية- بتجارة الخيول في مصر، ثم التقى بتجار خيول أمريكيين، وانتقل معهم إلى "برشلونة" للاستفادة من خبراته في هذا المجال، ثم عُرض عليه مرافقتهم إلى الولايات المتحدة، حيث استقر في نيويورك لمدة ست سنوات، وأتقن اللغة الإنجليزية بالإضافة إلى عمله بالتجارة.أيضًا من طلائع السعوديين الذين عاشوا في الولايات المتحدة هو خليل الرواف، المعروف بأنه أول ممثِّل سينمائي عربي مثَّل في أفلام "هوليود"، وكانت تفاصيل حياته مثيرة، وثَّقها في مذكراته "صفحات مطوية من تاريخنا العربي الحديث: مذكراتي خلال قرن من الأحداث"، وقد نُشرت سنة 1994م. وُلد خليل في مدينة بريدة عام 1895م في القصيم. كانت بداية حياته تقليدية؛ حيث كان يعمل مع العقيلات، وهي مهنة آبائه وأجداده، لكن ما غيَّر مجريات حياة الرواف وجعلها فارقة هو زواجه من سائحة أمريكية، ففي عام 1932م كان الرواف يقيم في فندق دجلة في بغداد، وصادفت إقامته بالفندق إقامة سائحة أمريكية ثرية مولعة بالثقافة العربية، اسمها "فرانسيس ألسون"، لتتطور العلاقة بعد ذلك إلى الزواج، ومن ثَمَّ الهجرة إلى الولايات المتحدة. وصل الرواف إلى ميناء مدينة "نيويورك" في عام 1935م قادمًا من "نابولي" عن طريق الباخرة (الرواف، 2013).

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
العدد (26) أغسطس 2023 Volume (26) August 2023



المبحث الرابع: تاريخ السعوديين الدارسين في الولايات المتحدة

لا يُعلم بالتحديد متى بدأ السعوديون التعلُّم في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، لكن يُرجح أن عبد الله حمود الطريقي هو أول سعودي تخرج في جامعات أمريكا؛ ففي عام 1947م نجح الطريقي في إنهاء متطلبات درجة الماجستير في تخصص الجيولوجيا من جامعة "تكساس" في "أوستن"، وقد درس الطريقي قبل ذلك تخصص الكيماء في مرحلة البكالوريوس في جامعة الملك فؤاد الأول (التي سُميت جامعة القاهرة بعد الثورة عام 1952م). يُذكر أن الطريفي أصبح أول وزير نفط سعودي للمملكة، كما شارك في تأسيس منظمة الدول المصدِّرة للنفط (أوبك). كما أكدت الملحقية الثقافية السعودية في الولايات المتحدة، في تصريح لوكالة الأنباء السعودية (واس) عام 2015م، بمناسبة زيارة خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز -حفظه الله- للولايات المتحدة في شهر سبتمبر من العام المذكور- أنه في عام 1948م تم تحويل 30 طالبًا سعوديًّا من مبتعَثي شركة "أرامكو" من الجامعة الأمريكية في بيروت؛ ليدرسوا في الولايات المتحدة الأمريكية في جامعة "تكساس". كما يضيف البيان السابق أنه في عام 1952م تخرجت أول دفعة سعودية رسمية من جامعات الولايات المتحدة، وكانت مكونة من تسعة طلاب: ثلاثة تخرجوا بدرجة البكالوريوس، وستة مبتعَثين تخرجوا بدرجة الماجستير. أيضًا يعتقد الباحث أن وزير البترول والثروة المعدنية السابق أحمد زكي يماني من أوائل، إذا لم يكن أول سعودي يتخرج في جامعات النخبة في الولايات المتحدة؛ حيث تمكَّن من الحصول على درجة الماجستير من جامعة "هارفارد" العريقة سنة 1956م. يُذكر أن "هارفارد" هي أول مؤسسة تعليم عالٍ في الولايات المتحدة من حيث التأسيس؛ إذ انطلقت عام 1636م. لا يُعرف كذلك بالتحديد مَن أول سعودي حصل على درجة الدكتوراه من الجامعات الأمريكية، لكن نشرت الملحقية السعودية دليلاً عن معظم عناوين رسائل الدكتوراه للسعوديين الدارسين في جامعات أمريكا من عام 1964م إلى 2005م. وفقًا للدليل المنشور سنة 2006م، يُعتقد أن الدكتور طارق سلطان هو من أوائل، إن لم يكن أول سعودي ينجح في الدفاع عن أطروحته للدكتوراه في الأراضي الأمريكية، وكان ذلك سنة 1964م.

3- تطور أعداد الطلاب السعوديين في الولايات المتحدة خلال سبعين عامًا:

تتفاوت أعداد الطلاب السعوديين المبتعَثين في الولايات المتحدة على مدار السنوات، فنشاهد الأعداد تقل بشكل ملحوظ في بعض الأعوام وتزيد في أعوام أخرى، وذلك حسب المتغيِّرات الاقتصادية والاستراتيجيات التنموية، لكن يمكن القول أن الطلاب السعوديين لم ينقطعوا عن الدراسة في الجامعات الأمريكية مطلقًا، منذ انطلاقتهم في نهاية العقد الرابع من القرن الماضي حتى اللحظة. ففي عام 1974م قفز عدد الطلاب السعوديين من 800 مبتعَث إلى 2039 مبتعَثًا، ممَّا قاد إلى نقل مقر الملحقية الثقافية الذي كان يُسمى "المكتب التعليمي" من مدينة "نيويورك" إلى مدينة "هيوستن" عام 1975م ، ثم تزايدت أعداد السعوديين بفترة وجيزة، تطلبت من المكتب التعليمي افتتاح فروع داخل الولايات الأمريكية؛ لتقديم خدمات أفضل للطلاب السعوديين. وبلغ عدد الطلاب السعوديين ذروته في الولايات المتحدة عام 1979م؛ حيث تجاوز العدد 11 ألف متعلم، ثلثهم من الإناث، وكان ذلك في عهد الملك خالد، رحمه الله. وهذا العدد من الطلاب يُعَد أعلى عدد من المتعلمين السعوديين في الولايات المتحدة في القرن المنصرم. لكن أعلى أعداد للطلاب السعوديين في الولايات المتحدة تاريخيًّا، كان بعد انطلاق برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي الذي انطلق عام 2005م (الملحقية الثقافية في الولايات المتحدة، 2021).

جدول يوضِّح أعداد الطلاب السعوديين الأجانب في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة، حسب المعهد التعليمي الدولي الأمريكي (IIE، 2023).

العام الأكاديمي	أعداد الطلاب السعوديين	العام الأكاديمي	أعداد الطلاب السعوديين
1949/1950	18	2005/2006	3448
1954/1955	40	2006/2007	7886
1959/1960	93	2007/2008	9873
1964/1965	552	2008/2009	12661
1969/1970	1029	2009/2010	15810
1974/1975	1540	2010/2011	22704

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 العدد (26) أغسطس 2023



1979/1980	9540	2011/2012	34139
1984/1985	7760	2012/2013	44566
1989/1990	4110	2013/2014	53919
1994/1995	5156	2014/2015	59945
2000/2001	5273	**2015/2016**	**61287**
2001/2002	5579	2016/2017	52611
2002/2003	4175	2017/2018	44432
2003/2004	3521	2018/2019	37080
2004/2005	3035	2019/2020	30957

إحصائيات الطلاب السعوديين في الولايات المتحدة في السنوات الأخيرة

بلغ عدد السعوديين الدارسين ذروته في الولايات المتحدة عام 2015، ففي تصريح للملحق الثقافي السابق للولايات المتحدة الدكتور محمد العيسى، ذكر أن الملحقية أشرفت وخدمت في السنة المذكورة 125513 مواطنًا ومواطنةً، منهم 75205 مبتعثين (57303 من الذكور، و17902 من الإناث)، وعدد 40804 مرافقين ومرافقات للمبتعثين، منهم 8807 مرافقين يدرسون في الولايات المتحدة و31997 مرافقًا عاديًّا غير دارس، إضافة إلى عدد 9504 من السعوديين الدارسين على حسابهم الخاص. في سنة 2018م بلغ المجموع الكلي للطلاب السعوديين المقيدين في الولايات المتحدة 56032 متعلمًا، منهم 41502 من الذكور والبقية إناث. وكان معظم الدارسين في الولايات المتحدة هم من المبتعثين باستثناء 7775 متعلمًا من أصل 56032 سعوديًّا. أما عدد الخريجين السعوديين من الجامعات الأمريكية في مختلف التخصصات والدرجات العلمية في ذلك العام، فقد بلغ 9401، منهم 2241 خرِّيجة، وكان جميع الخرِّيجين قد حصلوا على البعثة الحكومية باستثناء 30 متعلمًا. يضاف أن الحكومة السعودية دائمًا ما تحاول مساعدة أبنائها في تجربة النجاح الخارجي؛ لذلك نلاحظ أن جميع الخريجين تقريبًا قد أُلحقوا في برنامج الابتعاث الحكومي، بالرغم من أن كثيرًا من المتعلمين لا تنطبق عليه شروط الحصول على البعثة، لكن هناك تغاضيًا عن هذه الشروط في سبيل تيسير ودعم الطلاب السعوديين خارجيًّا.

في عام 2019 بلغ عدد الطلاب المستجدين السعوديين في الولايات المتحدة 4723 طالبًا، كلهم مبتعثون باستثناء طالب واحد. وقد بلغ عدد الذكور المستجدين 3099 طالبًا، في حين كان مجموع الإناث السعوديات المستجدات في مؤسسات التعليم العالي الأمريكي 1624 متعلمة. يذكر أن أعداد السعوديين الدارسين في الجامعات الأمريكية تشهد تراجعات منذ وقت الذروة في 2015؛ حيث كان مجموع الدارسين السعوديين 30957 متعلمًا ومتعلمة في سنة 2019، وشكَّل السعوديون قرابةَ 2.9% من مجموع الطلاب غير المواطنين في مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي في الولايات المتحدة، ورابع أكبر مجتمع من الطلاب الأجانب بعد الصين والهند وكوريا الجنوبية (IIE، 2023) .

2. التخصصات الدراسية للدراسين السعوديين في أمريكا

بلغ عدد الطلاب السعوديين المتخصصين في المجالات الهندسية قرابة 29.5% من المجموع العام للدارسين في الخارج للعام الأكاديمي 2019/2020م، وهو أكثر التخصصات التي تجذب الطلاب السعوديين الدارسين في تلك الدولة. تعد العلوم الإدارية والتخصصات المتفرعة منها أيضًا مرغوبة من الطلاب؛ حيث درس قرابة 15.5% من المتعلمين السعوديين في الولايات هذا التخصص في نفس العام الأكاديمي المذكور، وحلَّت التخصصات الإدارية في المرتبة الثانية من حيث كثرة عدد الدارسين، يليها معاهد اللغة الإنجليزية المكثفة التي يبلغ عدد الطلاب السعوديين الدارسين فيها 9.7% من المجموع العام للطلاب السعوديين في الولايات المتحدة. جذبت أيضًا تخصصات الرياضيات وعلوم الحاسب عددًا كبيرًا من السعوديين بنسبة 9.5%، تليها التخصصات الصحية التي درسها 8.8% من السعوديين في العام الأكاديمي 2019/2020م (هيئة الإحصاء،2021).

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385


مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 العدد (26) أغسطس 2023


المبحث الخامس: الأندية السعودية في الجامعات الأمريكية

لا يمكن الحديث عن الطلاب السعوديين في الولايات المتحدة دون التطرق - إلى الأندية الطلابية في الجامعات الأمريكية التي تقدم خدمات كبيرة سنتعرف على بعضها بشكل وجيز. لا يوجد توثيق معروف لدينا عن تأسيس أول نادٍ سعودي اجتماعي في جامعات الولايات المتحدة، لكن بكل تأكيد كان في بداية السبعينيات أندية طلابية؛ حيث كان عدد السعوديين الموجودين في الولايات المتحدة ليس بالقليل، كما سنلاحظ دراسات أُجريت على السعوديين في بداية السبعينيات الميلادية؛ ممَّا يرجِّح أن الأندية السعودية كانت موجودة زمنيًّا منذ فترة لا تقل عن نصف قرن.

الاعتراف الرسمي بالأندية السعودية بالجامعات الأمريكية من قِبل الملحقية الثقافية كان سنة 1987م، بعد زيارة خادم الحرمين الشريفين الملك فهد -رحمه الله- للولايات المتحدة، حسب تصريح للملحق الثقافي السابق الدكتور محمد العيسى، لوكالة الأنباء السعودية عام 2018م، خلال حفل اجتماع رؤساء الأندية الطلابية الحادي والأربعين. ويؤكِّد العيسى أن هناك لقاءً سنويًّا برعاية الملحقية الثقافية لرؤساء الأندية الطلابية السعودية منذ عام 1987م، وأن عدد الأندية الطلابية الثقافية والاجتماعية كان 300 نادٍ سعودي، منتشرة في الولايات الأمريكية الخمسين سنة 2018م. كما قامت هذه الأندية بأكثر من 1500 نشاط خلال العام المذكور. يُضاف أن هناك تنظيمات ولوائح موحَّدة تُطبَّق من الملحقية؛ لترتيب عمل هذه الأندية وطُرق الانتخابات لاختيار قادة فيها، بالإضافة إلى طُرق تحصيل الدعم المالي من الملحقية لتمويل نشاطات الأندية الطلابية السعودية في مؤسسات التعليم الأمريكية. وتلعب الأندية الطلابية السعودية في الجامعات أدوارًا مهمة في مجالين رئيسين؛ الأول: خدمة الطلاب السعوديين، والثاني: تعريف المجتمع المحلي ومنسوبي الجامعات التي يوجد بها أندية طلابية بالثقافة السعودية. أما في مجال خدمة الطلاب السعوديين، فإن الأندية تقدِّم خدمات كثيرة، مثل: خدمة الطلاب الراغبين في الدراسة في المدينة التي يقع بها النادي السعودي أو في مدينة مجاورة، فيستطيع الطالب السعودي التواصل مع النادي السعودي عن طريق الاتصال، أو عن طريق حساب النادي على منصات التواصل الاجتماعي مع مسؤولي الأندية، والاستفسار عن النقاط التي تشغل تفكير الطالب، مثل: وجود مركز إسلامي تُقام فيه الصلوات، توفُّر المواد الغذائية المتوافقة مع الشريعة الإسلامية، أسعار الإيجار، مستوى الأمان في المدرسة، بالإضافة إلى توفُّر الحضانات للصغار، وهي من النقاط التي تشغل بال كثير من الطلاب المتزوجين الدارسين. يُذكر أن معلومات الأندية الطلابية سابقًا متوفرة لدى مسؤولي الملحقية الثقافية، الذين كانوا حريصين على تزويد الطلاب المستجدين بتلك المعلومات ومعلومات الاتصال، أما اليوم فمعلومات الأندية الطلابية متوفرة على الموقع الافتراضي للملحقية الثقافية، بالإضافة إلى حسابات الأندية الطلابية على منصات التواصل الاجتماعي الافتراضية.

أيضًا يجد الطلاب الجدد صعوبات كبيرة في الأيام الأولى للدراسة في المدن الأمريكية، حتى في أبسط الأمور، مثل: استئجار مسكن وتأمين مواصلات لمعهد اللغة؛ بسبب عدم إجادة معظم السعوديين المبتعَثين للإنجليزية في المراحل الأولى، لذلك يحاول مسؤولو الأندية -وهم غالبًا مَن لديهم خبرة كافية بالمدنية والثقافة الأمريكية- تذليل هذه الصعوبات للطلاب الجدد؛ فيستقبلون الطلاب الجدد من المطار ويؤمِّنون نُزُلًا مؤقَّتًا للطالب السعودي، ويساعدونه أيضًا في فتح حساب بنكي، واستئجار مرفق سكني، وشراء سيارة. كل هذه الخدمات يقدِّمها مجموعات متطوعة من الطلاب السعوديين الذين يقدِّمون صورة مشرقة للقيم الإسلامية والعربية.

كما أن من مسؤوليات الأندية الطلابية إقامة عدة حفلات خلال العام الدراسي للمتعلمين السعوديين في الجامعة -والتي غالبًا ما يحضرها أيضًا السعوديون الموجودون في المدينة، والجالية العربية والإسلامية- في المناسبات الدينية كالأعياد، ومناسبة اليوم الوطني للمملكة؛ ممَّا يوفِّر مناخًا أخويًّا وترفيهيًّا بين المبتعَثين، يخفِّف من شعور الغربة والحنين إلى الوطن. تقوم بعض الأندية الطلابية السعودية كذلك بتطوير مهارات المبتعَثين، وذلك بإقامة المحاضرات الثقافية، وإقامة الدورات التطويرية التي تُمنح فيها شهادات معتمَدة، بالإضافة إلى تشجيع الأندية للسعوديين على المبادرات الثقافية، كإقامة المسرحيات والأمسيات الشعرية والرقصات الفلكلورية في مناسبات الأعياد واليوم الوطني. كما أن الأندية الطلابية تقوم بخدمات تطوعية أيضًا لخدمة المرضى السعوديين الذين يتعالجون بالخارج، ويحاولون تخفيف وطأة المرض والغربة على المتعالجين وأسرهم، وذلك بتقديم خدمات الاستقبال وإيجار الفنادق وزيارة المرضى في المستشفيات.

لا يقتصر دور الأندية السعودية على خدمة الطلاب السعوديين، بل يمتد إلى تعريف المجتمع المحلي الأمريكي بالثقافة السعودية والعربية والإسلامية؛ حيث تقوم الأندية السعودية بالمشاركة في معارض الطلاب الأجانب في

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385
ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 العدد (26) أغسطس 2023



الجامعات، والتي يستطيع من خلالها منسوبو الجامعة -سواء كانوا طلابًا، أو أعضاء تدريس، أو إداريين- التعرف على بعض الجوانب الثقافية عن المملكة. يُذكر أن المعارض الطلابية وفعاليات الأندية السعودية تحظى بحضور كبير غالبًا من المجتمع المحلي خارج إطار الجامعة؛ حيث يتميز الأمريكان -بشكل عام- بشغف اكتشاف الثقافات الجديدة والرغبة بالتعرف عليها.

تقيم الأندية السعودية حفلًا سنويًّا ضخمًا بمناسبة اليوم الوطني للمملكة، بتمويل من الملحقية السعودية، وغالبًا ما يحضره كبار قادة الجامعات وأعضاء هيئة التدريس وجموع من الطلاب، سواء الأمريكان أو الطلاب من جنسيات مختلفة؛ حيث تتميز الجامعات الأمريكية بتعدُّدية ثقافية كبيرة نادرًا ما تجدها في جامعات في دول أخرى. ويتم في هذه الحفلات عرض معلومات عن تأسيس السعودية وإبراز الجوانب الحضارية والنهضة التي تمكّنت المملكة من تحقيقها بشكل قياسي بفضل الله أولًا، ثم بفضل الحكومة الرشيدة. أيضًا يُتاح للحضور التصوير مع رمزيات من التراث السعودي، كلبس العقال والشماغ والمشلح للرجال، والملابس النسائية التقليدية للنساء، وغيرها من الملبوسات الشعبية لمناطق المملكة التي تتميز باختلاف طُرق اللباس، مثل: الوزرة والعمامة التي تمثِّل اللبس التقليدي لبعض المناطق السعودية، إضافة إلى التصوير مع الدلة والخيمة العربية؛ حيث يحرص بعض منظِّمي الحفل على توفير نموذج للخيمة العربية، وذلك لإثراء الحفل ثقافيًّا، وإخراجه بأفضل صورة ممكنة، بجانب تقديم المأكولات والمشروبات الشعبية، التي أبرزها القهوة العربية والتمر اللذان تتميز بهما الثقافة العربية كرمزية للضيافة.

لا تتوقف جهود السعوديين في الأندية الطلابية عن تعريف المجتمع المحلي بالثقافة السعودية والعربية والإسلامية؛ حيث تحرص بعض الأندية على إقامة نشاطات ثقافية موجَّهة للأمريكان للتعريف بالدين الإسلامي الحنيف، الذي دائمًا يظهره الإعلام الأمريكي بشكل سلبي ويربطه زورًا بالإرهاب؛ لذلك تحرص الأندية الطلابية على تقديم الصورة الحقيقية للمملكة والإسلام؛ لتصحيح التصورات الخطأ لدى بعض المحليين. كما تقيم بعض الأندية السعودية دورات لتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المبحث السادس: تاريخ الملحقية الثقافية السعودية في الولايات المتحدة الأمريكية

تعرف الملحقية نفسها بأنها إحدى المنظمات المتخصصة التي أنشأتها الحكومة السعودية عام 1951 للميلاد، لتُعنى بشؤون التعليم والثقافة والإشراف على المبتعثين السعوديين في مؤسسات الولايات التعليمية. وتضيف الملحقية أنه من مهامّها الأساسية أن تكون داعمًا للتواصل الثقافي بين البلدين السعودي والأمريكي.

كما يؤكد الموقع الرسمي للملحقية أن الملحقية الثقافية جزء من سفارة خادم الحرمين الشريفين لدى واشنطن، وأنها تعمل بتوجيهات وإشراف مباشر من السفير السعودي لدى الولايات المتحدة، ذاك المنصب الذي تشغله سمو الأميرة ريما بنت بندر بن سلطان، وهي خير خلف لخير سلف؛ والدها سمو الأمير بندر بن سلطان الذي عمل سفيرًا لفترة طويلة في واشنطن، وحقق نجاحات سياسية بارزة في أوقات حَرِجة. كما أن المرجع الإداري والمالي للملحقية الثقافية هو وزارة التعليم، بعد أن كانت الملحقية تابعة لوزارة التعليم العالي لسنوات طويلة. يذكر أن وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم دُمِجتا في وزارة واحدة بأمر ملكي عام 2015م.

ويهدف هذا المبحث لعرض بعض المعلومات التاريخية حول الملحقية الثقافية في أمريكا، وكذلك الخدمات التي تقدمها الملحقية للطلبة السعوديين في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة، وكذلك للطلبة المواطنين في معاهد اللغة الإنجليزية التي تُعِدّ المتعلمين لغويًّا ليكونوا مستعدين لبدء الدراسة الجامعية أو برامج الدراسات العليا.

وبدأ العمل في الإشراف على المبتعثين السعوديين في مؤسسات التعليم الأمريكية عام 1951 للميلاد بمكتب صغير تابع لمندوبية المملكة في الأمم المتحدة في مدينة نيويورك. يذكر أن المملكة عضو مؤسس في الأمم المتحدة التي تكونت عام 1945م. وكانت مهام المكتب المذكور تقتصر على الإشراف الاجتماعي والمالي على عدد قليل من الطلاب السعوديين المبتعثين.في عام 1956م استقل المكتب عن المندوبية وأُطلق عليه اسم «المكتب الثقافي السعودي في نيويورك». لكن مع تزايد أعداد الدارسين، بالإضافة إلى كثرة المهام التي يقدمها المكتب، وللرغبة في تطوير وتحسين الخدمات المقدمة للمبتعثين، انتقل المكتب الثقافي إلى مدينة هيوستن عام 1975، وأصبح يُطلَق عليه المكتب التعليمي. وبسبب زيادة أعداد الطلاب السعوديين في الولايات المتحدة قُرر أن يُفتتح مكتب فرعي تابع للملحقية الثقافية في مدينة لوس أنجلوس في كاليفورنيا عام 1978م، تلاه افتتاح مكاتب فرعية

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385


مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 العدد (26) أغسطس 2023


في دنفر، وشيكاغو، وواشنطن العاصمة، وهيوستن، بالإضافة إلى مكتب شؤون الجامعات بالعاصمة واشنطن. ويذكر المصدر أن مديري هذه المكاتب التعليمية كانوا يتمتعون بصلاحيات كثيرة؛ حيث كانت هذه المكاتب التعليمية تخاطب الوزارات والجامعات مباشرة دون الرجوع للملحقية الرئيسة، كما كان لكل مكتب فرعي ميزانيته المستقلة وموظفوه الخاصون، وكان مديرو المكاتب لديهم صلاحيات أكثر من الملحق الثقافي نفسه(الملحقية الثقافية، 2023).

في عام 1987م انتقل المكتب التعليمي من هيوستن للعاصمة واشنطن وأصبح يُطلق عليه الملحقية الثقافية. وبسبب كثرة التداخلات في العمل وارتفاع التكاليف، أُغلقت بشكل تدريجي المكاتب التعليمية الفرعية وأصبح المكتب الرئيس في واشنطن هو الجهة الرسمية الوحيدة في الولايات المتحدة للموضوعات المتعلقة بالتعليم، ابتداءً من العام 1988م. وأُعطي المكتب صلاحيات أكبر خولته بمخاطبة الجهات الرسمية في المملكة في القضايا المتعلقة بالمبتعثين من وزارات وجامعات، بالإضافة إلى اتخاذ القرارات الهامة.وفي عام 2011م افتتح وزير التعليم العالي السابق الدكتور خالد العنقري، بحضور السفير السابق لخادم الحرمين الشريفين بواشنطن معالي الأستاذ عادل الجبير -الذي أصبح وزيرًا للخارجية بعد هذا التاريخ- المقر الجديد والضخم للملحقية الثقافية في ولاية فرجينيا (الملحقية الثقافية، 2023).

الملحق الثقافي السعودي في الولايات المتحدة:

يُسمَّى المسؤول الأول عن الشؤون التعليميَّة للطلبة السعوديين في الولايات المتحدة بـ«المحلق الثقافي»؛ وهو يقوم بأدوار تنفيذية وإشرافية وتطويرية، ولديه الكثير من الصلاحيات الممنوحة له مِن قِبَل وزارة التعليم.

وقد تقلد منصب الملحق الثقافي في الولايات المتحدة العديد من الشخصيات البارزة على مدار قرابة 70 عامًا، فكما ذُكِرَ سابقًا فقد تم البدء في الإشراف على الطلبة السعوديين في الولايات المتحدة بدءًا من عام 1951م؛ حيث تم افتتاح أول مكتب ثقافي للإشراف على المبتعثين في مدينة نيويورك، وكان هذا المكتب تابعًا لمندوبية المملكة بالأمم المتحدة. وفي عام 1956م استقل المكتب عن المندوبية، وأُطلق عليه اسم «المكتب الثقافي السعودي في نيويورك»، وتم نقل تبعية هذا المكتب من مندوبية المملكة في الأمم المتحدة إلى وزارة المعارف، ومنذ ذلك الوقت وحتى اليوم يتم تعيين ملحق ثقافي أو ملحق ثقافي مُكلّف لمتابعة شؤون الطلاب السعوديين الدارسين في مؤسسات التعليم بالولايات المتحدة. وقد كُلِّف الدكتور عمر أبو خضرة بقيادة المكتب الثقافي السعودي في نيويورك في سنة 1956م. يُذكر أن هذا المكتب الثقافي تطوَّر حتى أصبح بعد ذلك يُسمَّى ملحقية ثقافية. ويُعد أبو خضرة أول مستشار ثقافي للمملكة في الولايات المتحدة، وقد استمر في العمل في المنصب حتى عام 1970م، وقد خلفه عبدالعزيز المنقور(المعاطي، 2011).

ويُعتبر الأستاذ عبد العزيز المنقور من أبرز الشخصيات القيادية في تاريخ الملحقية الثقافية في أمريكا؛ حيث بدأ عمله في المكتب الثقافي عام 1961م كمساعد للدكتور أبو خضرة في ظل كثرة الضغوط على الملحقية الثقافية؛ بسبب ازدياد عدد الطلاب السعوديين في الولايات المتحدة، وكان مسماه الوظيفي ملحق ثقافي، لكن وفقًا للتنظيمات التقديمية كان يتبع للمستشار الثقافي، وليس الرجل الأول في الملحقية.

وفي عام 1970م تم تعديل الهيكل التنظيمي في الملحقية، وتم إلغاء منصب المستشار؛ ليصبح المنقور هو المحلق الثقافي والرئيس الفعلي للملحقية الثقافية، واستمر في المنصب حتى عام 1977م تقريبًا، وقد شهدت تلك المرحلة انتقال الملحقية من نيويورك إلى هيوستن، وكذلك تغيير مسماها من المكتب الثقافي السعودي في نيويورك إلى المكتب التعليمي السعودي. وقد خلف الناقور الأستاذ غازي عبد الجواد؛ والذي كُلِّفَ بالقيام بمهام الملحق التعليمي لفترة بسيطة، ثم قام بتولي مسؤوليات الملحق الأستاذ عبد الرحمن المازي، والذي كان مُكلفًا أيضًا. وفي عام 1978م تم تعيين الدكتور رضا علي كابلي كملحق تعليمي، خلفه الأستاذ صبحي يحيى الحارثي، والذي أصبح ملحقًا سنة 1980م. وفي سنة 1984م تم تكليف عبد العزيز الفاضل كملحق تعليمي مُكلّف، واستمر في قيادة الملحقية حتى سنة 1987م (المعاطي، 2011).

ثم تولى زمام أمور الملحقية الثقافية بدايةً من عام 1987 إلى 1995م الدكتور حمد إبراهيم السلوم، وهي الفترة التي شهدت الملحقية إلغاء فروعها، واتخاذ واشنطن العاصمة مقرًّا لها بدلًا من هيوستن، وكذلك تم تغيير مسماها إلى «الملحقية الثقافية»، وهو الاسم الذي استمر حتى اليوم. وقد خلف السلوم الدكتور مزيد إبراهيم المزيد، والذي خدم في الملحقية لمدة طويلة قرابة 12 عامًا في الفترة ما بين 1995 إلى 2007م. وقد عُيِّن الدكتور محمد العيسى كملحق ثقافي في عام 2007م إلى عام 2019م، وهي أكثر فترة شهدت وجودًا طلابيًّا سعوديًّا في الولايات

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385
ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 العدد (26) أغسطس 2023



المتحدة على مدار السنوات؛ حيث تم الإشراف في تلك المرحلة على أكثر من نصف مليون طالب سعودي، وهي الفترة التي شهدت كبرى البعثات بعد انطلاق برنامج خادم الحرمين الشرفين للابتعاث الخارجي. وفي عام 2019م تم تكليف الدكتور محمد الجبرين بأعمال الملحق الثقافي، وفي عام 2021م تم تعيين الدكتور فوزي بن عبد الغني بخاري ليكون ملحقًا ثقافيًا في الولايات المتحدة (الملحقية الثقافية، 2023).

الخدمات التي تقدمها الملحقية الثقافية

تقدم الحكومة السعودية ممثلة بالملحقية الثقافية الكثير من الخدمات للسعوديين الدارسين في الولايات المتحدة، منها الخدمات المالية والإرشادية والاجتماعية للطلاب؛ لتوفير البيئة الإيجابية لنجاح الطلاب في تجربتهم التعليمية في الولايات المتحدة، ومنها:

- توفير المشرف الدراسي للطلاب.
- تسديد الرسوم الدراسية
- صرف الرواتب شهرية ومكافآت طلابية
- توفير التأمين الصحي
- تعويض رسوم التأشيرة ورسوم القبول.
- تعويض رسوم الاختبارات.
- توفير الضمانات المالية والتعاريف:
- دراسة طلبات الدارسين غير المبتعثين
- صرف تذاكر السفر للطلاب
- دعم الأندية الطلابية السعودية في الجامعات
- التواصل مع جهات الابتعاث للموظفين المبتعثين (الملحقية الثقافية، 2023).

منصة سفير:

ساهم التقدم الرقمي في المملكة العربية السعودية ووزاراتها في إحداث نقلات نوعية في تقديم الخدمات للمواطنين، ومن هذه المبادرات التقنية: المنصات الإلكترونية التي أنشأتها وزارة التعليم العالي سابقًا (وزارة التعليم حاليًّا)؛ فقد ساهمت هذه المنصات في تجويد عملية التواصل الفعَّال بين الطالب المبتعَث والمشرف الدراسي في بلد الابتعاث. وقبل تلك المنصات كانت طريقة التواصل مع المشرف الدراسي البريد الإلكتروني، وقبلها كانت الطرق التقليدية، مثل: البريد العادي، والفاكس، طبعًا ما زال التواصل الهاتفي موجودًا ومفعَّلًا خلال المراحل السابقة والحالية. من المنصات الرقمية التي انطلقت في عام 2011م في العقد السابق: منصة سفير. تتيح المنصة للطالب السعودي في الولايات المتحدة الأمريكية إنشاء حساب خاص عليها، ثم طلب الخدمة بشكل إلكتروني دون مراجعة الملحقية بشكل شخصي، فغالبًا لا يحتاج المتعلم إلى السفر إلى الملحقية لإنهاء إجراءاته، ويمكنه الاستفادة من جميع الخدمات عن طريق هذه المنصة التي كانت تتطور مع الوقت ويُضاف إليها المزيد من الخدمات؛ فعلى سبيل المثال: يستطيع الطالب إرفاق التقرير الدراسي وإرساله إلى المشرف الدراسي بشكل إلكتروني. أيضًا يستطيع الطالب تقديم طلب تذكرة سفر عن طريق المنصة الذكية.

كما ساعدت المنصة على ضبط جودة وكفاءة العمل؛ حيث إن المعاملة يجب أن تُنجَز خلال وقت محدود من قِبَل المشرف الدراسي، وإذا لم ينجزها تنتقل إلى مسؤوله المباشر؛ لمساءلة الموظف عن التأخر في الإنجاز، ممَّا قاد إلى تطور كبير في أداء الملحقية الثقافية في العقد الأخير حسب معايشة شخصية، رغم عدد المستفيدين الكبير جدًّا.

ساهمت المنصة التي ما زالت في تطور مستمر في إضافة مزيد من الخيارات والخدمات للطلاب المبتعَثين في الولايات المتحدة؛ فهناك خدمات للاستفسارات عن المجالات التي تشغل الطلاب، مثل: المواضيع الدراسية، والتسجيل، وتغيير الجامعة إلى أخرى، وإنهاء البعثة، إضافة إلى الأمور القانونية التي لا تقل أهمية، مثل: صلاحية جواز السفر والفيزا الدراسية. في أكتوبر عام 2019م دشَّن وزير التعليم الدكتور حمد آل شيخ النسخة المطورة من سفير، وهي "سفير 2"، والتي تقدِّم خدمات أكثر للطلاب السعوديين في الخارج (وزارة التعليم، 2023).

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385



المبحث السابع الصعوبات التي تواجه الطلاب السعوديين في جامعات الولايات المتحدة

يتعرض الطلبة السعوديون لصعوبات وتحديات كبيرة خلال دراستهم وإقامتهم في الولايات المتحدة في جوانب مختلفة، ويحاول هذا المبحث تلخيص أبرز تلك المعوقات التي قد تؤثر سلبيًّا على التحصيل العلمي للطلبة السعوديين. وقد تم مراجعة عددا من الدراسات العلمية التي تمت على الطلبة السعوديين في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة؛ لمعرفة خبرات وتحديات الطلبة السعوديين في مؤسسات التعليم في الولايات المتحدة.

ويمكن تقسيم الصعوبات إلى ستة أقسام، وكل قسم يحتوي على عدة موضوعات ذات صلة؛ وهي:

أولًا: الموضوعات المتعلقة بالجوانب الثقافية والتكيُّف والعنصرية.
ثانيًا: تحديات متعلقة بالأسرة والاقتصاد.
ثالثًا: الصعوبات المرتبطة بالجوانب الصحية والنفسية والاجتماعية.
رابعًا: التحديات الأكاديمية المرتبطة باللغة الإنجليزية.
خامسًا: التحديات والخبرات التعليمية.
سادسًا: الانطباعات العامة عن الولايات المتحدة الأمريكية.

أولًا: الموضوعات المتعلقة بالجوانب الثقافية والتكيف والعنصرية:

الفروق الثقافية

اتفقت جميع الأدبيات تقريبًا على أن هناك اختلافات ثقافية كبيرة بين الثقافة السائدة في الولايات المتحدة التي يوجد بها نوع من التحرر والثقافة السعودية المستمَدة من التعاليم الإسلامية والقيم العربية؛ فهناك فروق لغوية وفروق دينية، وفروق شاسعة في ما يتعلق بحقوق الأقليات العرقية أو العرقيات الشاذة جنسيًّا. في الوقت ذاته كانت تجربة العيش والدراسة في الولايات المتحدة تسهم في تعزيز التسامح والتلاقح الثقافي وفهم الآخر.

مشاكل في التكيف

مراجعة الأدبيات عن السعوديين في الولايات المتحدة تشير إلى أن مجموعات كبيرة من السعوديين عانوا من تحديات كبيرة في التكيف في العيش والدراسة في الولايات المتحدة، وإن كان الطلبة السعوديون المتزوجون يواجهون تحديات أقل حدة في التكيف من الطلاب العزاب (Caldwell, 2013; Hofer، 2009).

اللغة الإنجليزية والتكيف

أوضحت عدد من الدراسات أن القصور في اللغة الإنجليزية لدى الطلاب السعوديين في الولايات المتحدة كان من أهم أسباب عدم أو بطء التكيف في العيش أمريكا(AlJasir,1994; Almotery، 2014).

الإعداد الثقافي

طَالَب السعوديون مؤسسات التعليم المسؤولة في المملكة والولايات المتحدة ببذل جهد أكبر في تعليم السعوديين بشكل أكبر عن الثقافة الأمريكية ونظم التعليم والقوانين فيها (Melius, 2017; Zahrani، 1986).

الصدمة الثقافية

بالرغم من أن معاناة بعض الطلاب السعوديين من الصدمة الثقافية؛ إلا أن عددًا بسيطًا من السعوديين عانوا منها، وأشارت أغلب الدراسات أن الصدمة الثقافية ليست بالمشكلة كبيرة للسعوديين (Albeshir، 2022).

العنصرية والمعاملات غير العادلة

وجد كثير من الباحثين أن الطلاب السعوديين عانوا من أنواع من التعامل غير العادل من قبل الأمريكان، وتشمل هذه المعاملات السيئة أنواعًا متعلقة بالعنصرية، التنميط، التحيز والأحكام المسبقة. كما عانت الطالبات السعوديات من العنصرية بشكل أكبر من الذكور بسبب ارتداهن الحجاب والنقاب (Heyn,2013; Hofer، 2009).

ممارسة العبادات

واجهت بعض الطلاب السعوديين صعوبات في أداء الصلوات في أوقاتها؛ بسبب تعارض أوقات الصلاة مع

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385


مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 العدد (26) أغسطس 2023


المحاضرات، كما عانى بعض الطلبة من عدم توفر أماكن صلوات مناسبة داخل أماكن الدراسة في الجامعات الأمريكية (Heyn,2013; Hofer، 2009).

الاختلاط في القاعات الدراسية:
واجه العديد من الطلاب السعوديين من الجنسين تحديات في تقبُّل الدراسة والتدريس مِن قِبَل الجنس الآخر، لكنَّ هذه الصعوبة سرعان ما تختفي مع تأقلم الطلاب مع المناخ التعليمي في أمريكا، لكن في الوقت نفسه تشعر الإناث بعدم الراحة في العمل مع زملائهم الذكور خاصةً إذا كانوا سعوديين (Almorshedi, 2011; Almotery, 2014; Alruwaili, 2017; Alsabatin، 2015).

تغيير الآراء نحو القضايا الاجتماعية وقضايا المرأة
وجد عدد من الباحثين أن هناك علاقة إيجابية بين مدة الإقامة في الولايات المتحدة وبين تغيير التصورات نحو كثير من القضايا الاجتماعية، خاصة فيما يتعلق بحقوق المرأة، ودورها في المجتمع. فقد أشارت بعض الأطروحات إلى أن السعوديين المقيمين في أمريكا بشكل مؤقت للدراسة كانت لهم توجهات إيجابية نحو تمكين المرأة في المجتمع، وحقها في قيادة المركبات التي كانت محظورة في المملكة إلى فترة قريبة.
يُذكر أن قضية قيادة المرأة السعودية للسيارات كانت من المسائل الساخنة داخل المجتمع السعودي والغرب كذلك، حتى أتى القرار السياسي من الحكومة السعودية مؤخرًا بالسماح للمرأة بقيادة السيارة. كما أن كثيرًا من الطلاب السعوديين الذكور المتزوجين يقومون بأدوار أسرية غير معتادة من الرجل الشرقي بعد انتقالهم للولايات المتحدة مثل رعاية الأطفال والطهي والتدبير المنزلي (Alsanea، 2017).

ثانيًا: تحديات متعلقة بالأسرة والاقتصاد
التقصير تجاه الأسرة والأولاد
شعرت الطالبات الأمهات بنوع من الصعوبة؛ بسبب التقصير بمسؤولياتهن تجاه الأسرة والأبناء بسبب الدراسة، مشيرات إلى أنهن يضعن أبناءهن في حضانات خلال وجودهن في الجامعة (Alramadan, 2016;Alremaih، 2016).

توفر الحضانات الأطفال
من التحديات للطالبات الأمهات هي توفر حضانات الأطفال الصغار؛ فقد واجهت بعض الأمهات صعوبة في إيجاد مكان لأبنائهن في الحضانات، بالرغم من ارتفاع التكاليف المالية لهذه الحضانات، مما يجعلها صعوبة مالية للأسرة (Alramadan, 2016;Alremaih، 2016).

تشرُّب القِيَم للأطفال
خشي أولياء الأمور السعوديون المقيمون في الولايات المتحدة للدراسة من تشرُّب أبنائهم الصغار الذين هم في سن المدرسة للثقافة الأمريكية المختلفة تمامًا عن الثقافة السعودية الإسلامية (Alhajjuj, 2016; Almotery,2009; Alqarni, 2018; Alramadan, 2016; Alsanea, 2017; Macias، 2016).

الصعوبات المالية
لم تكن المشاكل المالية كبيرة للطلاب السعوديين؛ كون معظمهم يتلقى رواتب شهرية من الحكومة السعودية، لكن وجد عدد من الباحثين أن الطلاب المتزوجين ممن لديهم أبناء هم أكثر عرضة لمواجهة تحديات مالية، خاصة للطلاب الذين لديهم أبناء صغار يحتاجون حضانة؛ فأسعار الحضانات تستهلك جزءًا كبيرًا من أموال الطلبة السعوديين (Alhajjuj, 2016; Alremaih, 2016; Alshehry,1989; Zahrani، 1986).

ثالثًا: التحديات المرتبطة بالجوانب الصحية والنفسية ولاجتماعية
الحنين للوطن
فقدان الأهل والأصدقاء والوطن كان من الصعوبات التي تكررت في عدد من المنشورات في الوقت نفسه، لكن

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 العدد (26) أغسطس 2023



هذا الحنين للوطن يقل تدريجيًا مع مرور الوقت، وبدء التأقلم مع العيش والدراسة في الولايات المتحدة (Al ramadan, 2016; Al remaih, 2016; Al-Jasir,1994; Arafeh, 2017; Caldwell, 2013; Heyn,2013; Hofer, 2009; Shaw, 2010; Young, & Snead، 2017).

الاندماج الاجتماعي والصداقات مع الأمريكان

شعر كثير من الطلبة السعوديين بالعزلة وصعوبة تكوين حياة اجتماعية في الولايات المتحدة، ووجود عقبات في تكوين الصداقات مع المجتمع المحلي الأمريكي سواء في الجامعات أو خارجها أسوارها. وكان معظم أصدقاء السعوديين هم السعوديون والعرب الآخرون، وقد تكون اللغة الإنجليزية أثرت سلبًا على تكوين صداقات. كما أشارت بعض الأدبيات إلى أن اختلاف القيم قد يكون من أسباب عدم حرص الطلاب السعوديين على تكوين صداقات مع الأمريكان، خاصةً وأن كثيرًا من الأمريكان يقومون بأعمال تخالف التعاليم الإسلامية أثناء أوقات المرح؛ مثل شرب الكحول، مما يجعل جزءًا من السعوديين يقلقون على تأثر أخلاقياتهم بتلك الممارسات، مما يجعلهم يفضّلون عدم تكوين صداقات مع الأمريكان (Alsanea, 2017; Al-Thobaiti، 2019).

المشكلات الصحية والنفسية

عانى كثير من الطلاب السعوديين من درجات متفاوتة من الضغط النفسي والصداع والتوتر والقلق والاكتئاب خلال إقامتهم المؤقتة في الولايات المتحدة؛ (Alhajjuj, 2016; Almotery, 2014; Alqarni, 2018; Al-Shehry,1989; Brutt-Griffle et al., 2020; Caldwell, 2013; Melius, 2017; Young, & Snead, 2017).

الطقس:

لم يتحمَّل العديد من الطلبة السعوديين برودة الطقس في مناطق الولايات المتحدة، وعلى الرغم من جمال رؤية سقوط الثلج للمرة الأولى لهؤلاء الطلاب؛ إلا أنهم لم يَرُقْ لهم البرد القارس في الولايات المتحدة (Heyn,2013; Shaw، 2010).

رابعًا: التحديات الأكاديمية المرتبطة باللغة الإنجليزية

اللغة الإنجليزية

وجدت الدراسات أن اللغة الإنجليزية هي العائق الدراسي الأول. كما قال بعض الطلاب السعوديين: إن تدني مهاراتهم في اللغة الإنجليزية تسبب في انخفاض معدلاتهم الدراسية، وكلما طالت فترة الإقامة في الولايات المتحدة كلما تحسَّنت الطلاقة اللغوية(Albeshir, 2019; Alenezi, 2019; Alhajjuj, 2016; Alhojailan, 2015; Almorshedi, 2011; Almotery, 2009; Almotery,2014; Alqarni, 2018; Alromahe, 2018; Alshehry,1989; Bar, 2017; Brutt-Griffleet al., 2020; Hofer, 2009; Jammaz,1972; Mustafa,1985; Sandekian, et al.،2015).

الكتابة الأكاديمية

الكتابة بأسلوب علمي وأكاديمي مثل كتابة الرسائل العلمية والمشاريع الدراسية كانت تحديًا كبيرًا للسعوديين، خاصةً طلبة الدراسات العليا، وكانت مستويات الكتابة للطلبة السعوديين دون توقُّعات الأساتذة في معظم الأحيان. وساهمت مراكز الكتابة في تجويد أعمال الطلاب السعوديين الكتابية بشكل ملحوظ (Hofer, 2009; Jammaz,1972; Mustafa,1985; Sandekian, et al.،2015).

القراءة

واجهت الطلاب السعوديين صعوبات في القراءة والتحضير للمحاضرات؛ بسبب ضعف مهاراتهم اللغوية، وكثرة المتطلبات منهم؛ حيث يُطلب منهم قراءة عشرات الصفحات للتحضير لكل محاضرة، وهذه كانت مشقة للسعوديين(Albeshir،2019).

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385


مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 العدد (26) أغسطس 2023


فهم المحاضرات

عانى الطلاب السعوديون من فهم محتوى بعض المحاضرات؛ بسبب ضعف مهارات الاستماع في اللغة الإنجليزية في ظل تحدث الأساتذة بشكل سريع، وباستخدام كلمات عامية لم يَعْتد سماعها الطلاب السعوديون((Hofer, 2009; Sandekian, et al.،2015).

التحدث

من الصعوبات الشائعة في الدراسات حول السعوديين في الولايات المتحدة هي خشيتهم من التحدث وطرح الأسئلة وتقديم العروض أمام الطلبة والأساتذة الأمريكان؛ بسبب عدم ثقتهم في قدراتهم وطلاقتهم اللغوية، وخشية عدم فهم الأمريكان لحديث السعوديين؛ مما يجعل الكثير من الطلبة السعوديين يصمتون داخل القاعات، ولا يبادرون بطرح الأسئلة، أو قد يمتد ذلك إلى صمتهم في مجموعات التعليم التعاوني (Albahlal, 2019; Albeshir, 2019; Alhajjuj، 2016).

تدوين الملاحظات

لم تكن مهمة تدوين أهم نقاط الدرس مهمة سهلة للسعوديين، ووجدوا صعوبة كبيرة في تدوين الملاحظات التي يقولها أساتذتهم؛ بسبب تدني قدراتهم اللغوية، وصعوبة الموافقة بين الانتباه لشرح الأساتذة وتدوين النقاط المهمة خلال المحاضرات (؛ Alhajjuj، 2016).

الاختبارات

واجه العديد من الطلاب السعوديين صعوبات في فهم أسئلة الاختبارات، وطرق الإجابة عنها(Albahlal, 2019; Albeshir, 2019; Alhajjuj، 2016).

المعاهد اللغوية

اعتقد الكثير من السعوديين أن المعاهد اللغوية في الولايات المتحدة دون توقعاتهم، وأنهم توقعوا أنهم سوف يتقنون اللغة بشكل سريع، لكنَّ الواقع كان مختلفًا، في الوقت ذاته اعتقد بعض الطلاب أن طول مدة المكوث في معاهد اللغة المكثفة لا يساهم في تقليل التحديات اللغوية في الدراسة الجامعية (Algahtani,1983; Alsabatin,2015; Alremaih, 2016; Thani،1987.).

التأهيل لعلمي

اعتقد جزء كبير من السعوديين أن المدارس والجامعات السعودية لم تقم بدورٍ كافٍ لتأهيل الطلاب السعوديين للدراسة في الخارج، خاصةً فيما يتعلق بتدريس اللغة الإنجليزية، ووصف السعوديون طرق وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية في مؤسسات التعليم السعودية العامة بأنه غير ناجح، وبحاجة لإعادة نظر من المسؤولين (Alharthi,1987; Alhojailan, 2015; Almorshedi، 2011).

خامسًا: التحديات والخبرات التعليمية

النظام التعليمي وبيئات التعلم

كشفت العديد من الدراسات أن الطلاب السعوديين وجدوا اختلافات كبيرة بين أنظمة التعليم وبيئات التعليم في السعودية والولايات المتحدة. وتشمل هذه الاختلافات: الاختلاط في الفصول بين الجنسين؛ ففي الولايات المتحدة يدرس الطلاب الذكور والإناث سويًّا، بينما هناك فصل بين الجنسين في مدارس المملكة. اختلاف طرق وأساليب وأهداف التدريس؛ حيث إن التدريس في الولايات المتحدة يجعل الطالب محور العملية التعليمية، ويُتوقع أن يلعب دورًا نشطًا داخل القاعة الدراسية، بينما الطلاب في المدارس والجامعات السعودية غالبًا ما يلعبون دور المتعلم السلبي الذي يكتفي بالاستماع لما يقوله الأستاذ. يركز الأساتذة الأمريكان على مستويات التفكير العليا مثل التفكير الناقد والتحليل والابتكار، بينما لا يزال التعليم في المملكة يعتمد على التلقين والحفظ؛ بحسب وصف المشاركين في الدراسات المشار إليها. كما أن الأساتذة الأمريكان يحرصون بشكل أكبر على تطبيق استراتيجيات التعليم التعاوني في القاعات الدراسية، واستخدام التقنيات التعليمية وهناك هامش من الحرية الأكاديمية في مؤسسات

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 العدد (26) أغسطس 2023



التعليم العالي الأمريكية(Abdel Razek,2012; Almorshedi، 2011).

القبول الأكاديمي:
الحصول على قبول دراسي من جامعات أمريكية كان تحديًا كبيرًا للطلاب السعوديين، خاصةً في الدراسات العليا التي تتطلب شروطًا معقَّدة ودرجات مرتفعة في اختبارات اللغة الإنجليزية والاختبارات التحصيلية للدراسات العليا (Almorshedi, 2011; Alremaih, 2016; Almotery, 2014; Almotery،2009).

العلاقات مع الأساتذة
معظم الأدبيات التي ناقشت علاقة الطلاب السعوديين مع أساتذتهم ومشرفيهم الدراسيين تشير إلى أن العلاقات بشكل عام إيجابية، ووجد السعوديون أن أستاذتهم من أهم مصادر الدعم لهم لمواصلة رحلتهم التعليمية في الولايات المتحدة، وأنهم يتميزون بالتواضع (Albeshir, 2019; Alhajjuj, 2016; Almotery، 2014).

تغيير التخصص الأكاديمي
من ضمن المشاكل الشائعة لدى الطلاب السعوديين في الولايات المتحدة هي تغيير الجامعة والتخصص الأكاديمي المرسل عليه، وقد وجدت هذه المشكلة في الأدبيات القديمة جدًّا والحديثة (Algahtani,1983; Alghamdi,1985; Al-Harthi,1987; Thani,1987; Zahrani،1986).

الملحقية الثقافية
وجدت بعض الدراسات أن درجة الرضا عن الخدمات التي تقدمها الملحقية الثقافية للسعوديين منخفضة؛ بحسب الطلاب السعوديين، وأن الخدمات تحتاج إلى تجويد (Algahtani,1983; Alhajjuj, 2016; Almotery, 2014; Alnassar، 1982).

المراجع

1. البشر، سعود. (2021). التعليم العالي في الولايات المتحدة نظرة عامة. تكوين للنشر.
2. الرواف، خليل. (2013). صفحات مطوية من تاريخنا العربي الحديث: مذكراتي خلال قرن من الأحداث. الجداول. بيروت
3. صحيفة الجزيرة. (2018).لعيسى: الأندية الطلابية رفعت «الراية الخضراء» في 50 ولاية أمريكية عبر 1500 نشاط. https://www.al-jazirah.com/2018/20181128/fe4.htm.
4. المعاطي، محمد . (2011) مجلة المبتعث. العدد 194
5. الملحقية الثقافية في أمريكا. (2023). عن الملحقية: https://us.moe.gov.sa/ar/about/Pages/default.aspx.
6. الهيئة العامة للإحصاء. (2021). الكتاب الإحصائي السنوي
7. وزارة التعليم (2019). رحلة الابتعاث.. من 14 طالبًا إلى 78 ألف مبتعَث في 31 دولة. https://www.moe.gov.sa/ar/news
8. وزارة التعليم. (2021). نشأة التعليم.
9. حنوش، رنيم. (2016). مجلة المبتعث من المغتربين السعوديين وإليهم. صحيفة الشرق الأوسط (أكتوبر 2016).https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/About.aspx
10. وزارة الخارجية .(2017). أول سعودي سافر إلى أمريكا وعمل في بالتجارة في عام 1909م.
11. وكالة الابتعاث. (2021م). برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي. https://departments.moe.gov.sa/Scholarship/AltmuzProgram/Pages/default.aspx
12. Abdel Razek, A. (2012). An Exploration of the Case of Saudi Students' Engagement, Success and Self-Efficacy at a Mid-Western American University. (Doctoral Dissertation). Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/
13. Al Morshedi, G. (2011). Academic socialisation: A comparative study of the

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 2023 أغسطس (26) العدد



experiences of the Emirati and Saudi students at U.S. universities (Doctoral thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations Publishing. UMI: 3586866

14. Al Remaih, D. (2016). Social and academic challenges facing Saudi female students in the United States of America.
15. Alanazy, M. M. (2013). Participation in online and face-to-face discussions: Perceptions of female Saudi students in the United States (Unpublished dissertation). University of Northern Colorado, Greely, CO
16. Albeshir, S. (2019). How do instructors in American post-secondary schools perceive their undergraduate saudi international students?
17. Albeshir, S. (2019). How Do Instructors in American Post-secondary Schools Perceive Their Undergraduate Saudi International Students ؟
18. Albeshir,S.(2022). Challenges of Saudi International Students in Higher Education Institutions in the United States - A Literature Review. Journal of Education Practice
19. Albeshir. (2019).Saudi Arabian students in the United States. Amazon. Seattle, USA.
20. Alden, J., & Lin, G. (2004). Benchmarking the characteristics of a world-class university: Developing an international strategy at university level. Leadership Foundation for Higher Education, Londres.
21. AlDossari, A. S (2016).Factors Contributing to College Retention of Undergraduate Saudi Students Studying in the United States. (Doctoral Dissertation). ProQuest 10154257
22. Alenezi, N. (2019). Educational and Social Experiences of Saudi Graduate Students in the USA: A Basic Qualitative Study
23. Alfauzan, A. M. (1993). The impact of American culture on the attitudes of Saudi Arabian students in the United States toward women's participation in the labor force in Saudi Arabia.
24. Al-Gahtani, T. M. S. (1983). SPONSORING SAUDI MALE GRADUATES IN THE UNITED STATES AND THEIR ACADEMIC COMMITMENT: KING ABDULAZIZ UNIVERSITY CASE.
25. Al-Ghamdi, H. A. (1985). A study of selected aspects of the academic pursuits of Saudi Arabian government master’s degree scholarship students in the United States of America.
26. Al-Harthi, F.I. (1987). Saudi undergraduate students in U.S. universities: An exploratory study of their performance.
27. Alhojailan, A. (2015). Perceptions of academic writing by some Saudi graduate students studying in American universities.
28. Al-Jasir, A. S. H. (1994). Social, cultural, and academic factors associated with adjustment of Saudi students in the United States.
29. Al-Khedair, K. S. (1978). Cultural perception and attitudinal differences among Saudi Arabian male college students in the United States.
30. Almotery, A. (2009). Saudi students' expectations, motivations, and experiences at the University of Wisconsin-La Crosse.Almotery, A. F. (2014). The King's Vision: An Exploration of Saudi Arabian Students' Journeys in the United States. Cardinal Stritch

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 2023 أغسطس (26) العدد



University.
31. Almusaiteer, S. S. 2015. Saudi Students' Experience of Intercultural Communication. Thesis Master. The Graduate Faculty, University of Akron.
32. Al-Nassar, F. M. (1982). Saudi Arabian educational mission to the United States (Doctoral dissertation).
33. Al-nusair, D. M. (2000). An assessment of college experience and educational gains of Saudi students studying at US colleges and universities .
34. Alobidan, I. (2020). Self-efficacy and academic Adjustment's effect on the academic performance of saudi graduate students in US universities (Order No. 27993389). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2451393487). Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/2451393487?accountid=142908
35. Alqahtani, E. M. (2020). VISION 2030 AND FAMILY: SAUDI ARABIAN MALES'PERCEPTION AFTER STUDYING IN THE UNITED STATES (Doctoral dissertation, University of Akron).
36. Alreshoud, A., & Koeske, G. F. (1997). Arab students' attitudes toward and amount of social contact with Americans: A causal process analysis of cross-sectional data. *The Journal of Social Psychology, 137*(2), 235–246. https://doi.org/10.1080/00224549709595434
37. Al-Romahe, M. (2018). Saudi International University Students' Perceptions of their Relationships with American Teachers at a Large Western Research University.
38. Alruwaili, T. O. (2017). Self-identity and community through social media: The experience of Saudi female international college students in the United States.
39. Alsabatin, H. Y. (2015). Experiences of Saudi students attending a US University: A qualitative study (Doctoral dissertation, Wichita State University.(
40. Alsanea, F. (2017). How Saudi Students Adjust to the Gender Environment in the United States: A Study of the Strategies Couples Use (University of Cincinnati).
41. Alshaya, M. (2005). A sociological study of the attitude of Saudi students in the United States toward women's roles in Saudi Arabia.
42. Al-Shehry, A. M. (1989). An investigation of the financial and academic problems perceived by Saudi graduate students while they are studying in the United States (Unpublished doctoral dissertation). Oregon State University, Corvallis.
43. Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education, 11*-290 ،(4-3) .305
44. Al-Thobaiti, S. (2019). Saudi student perspectives of experiential learning programs at an American university (Doctoral dissertation, Wichita State University.(
45. American Association of Community Colleges. (2021). Fast Facts. https://www.aacc.nche.edu/research-trends/fast-facts
46. Arafeh, A. (2017). From the Middle East to the Midwest: The transition experiences of Saudi female international students at a Midwest university campus (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database
47. Bok, D. (2015). Higher education in America. Princeton University Press.
48. Brey, C., Musu, L., McFarland, J., Wilkinson-Flicker, S., Diliberti, M., Zhang, A.,

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385
ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 العدد (26) أغسطس 2023



Branstetter, C., and Wang, X. (2019). Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups 2018 (NCES 2019-038). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved [date] from https://nces.ed.gov/pubsearch/.Brutt-Griffler, J., Nurunnabi, M., & Kim, S. (2020). International Saudi Arabia Students' Level of Preparedness: Identifying Factors and Maximizing Study Abroad Experience Using a Mixed-Methods Approach. Journal of International Students.(4)10 ،

49. Caldwell, J. D. (2013). Examining the experiences and adjustment challenges of Saudi Arabian students in the California state university system (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (ED564743)

50. El-Banyan, A. S. (1975). Cross-cultural education and attitude change: A study of Saudi Arabian students in the United States (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).

51. General Authority for Statistics (GASTAT). (2020). Statistical Yearbook (55th ed.). Riyadh

52. Heyn, M. E. (2013). Experiences of Male Saudi Arabian International Students in the United States (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University, Kalamazoo, MI.

53. Hofer, V. J. (2009). The identification of issues serving as barriers to positive educational experiences for Saudi Arabian students studying in the state of Missouri.

54. Ibraheem, A. I., Devine, C., & Scott, S. (2018). Saudi students, American academic library: revisited. *Reference Services Review*.

55. Institute of International Education. (2020). "Fields of Study of Students from Selected Places of Origin, 2009/10 - 2019/20." Open Doors Report on International Educational Exchange. Retrieved from http://www.opendoorsdata.org.

56. Institute of International Education. (2021). Report of the open doors on international educational exchange. Retrieved from http://www.iie.org/opendoors

57. Institute of International Education. Open Doors Report 2019. Retrieved from http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors.

58. Institute of International Education.(2021).Global Mobilit

59. Institute of International Education.(2023).Open Doors: Report on International Educational Exchange.

60. Irwin, V., Wang, K., Tezil, T., Zhang, J., Filbey, A., Jung, J., Bullock Mann, F., Dilig, R., and Parker, S. (2023). Report on the Condition of Education 2023 (NCES 2023-144). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved [date] from https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2023144.

61. Ismail, M. A. R. (1976). Cross-cultural Study of Moral Judgments: The Relationship Between American and Saudi Arabian University Students on the Defining Issues Test (Doctoral dissertation, Oklahoma State University.(

62. Jammaz, A. I. A. (1972). SAUDI STUDENTS IN THE UNITED STATES: A STUDY OF THEIR ADJUSTMENT PROBLEMS.

63. Lee, J. J. (2008). Beyond borders: International student pathways to the United States. *Journal of Studies in International Education*, *12*.327-308 ،(3)

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701





64. Lee, J. J. (2010). International students’ experiences and attitudes at a US host institution: Self-reports and future recommendations. *Journal of Research in International Education*, *9*.84-66 ،(1)

65. Lee, J. J., Maldonado-Maldonado, A., & Rhoades, G. (2006). The political economy of international student flows: Patterns, ideas, and propositions. In *HIGHER EDUCATION:* (pp. 545-590). Springer, Dordrecht.

66. Lefdahl-Davis, E. M., & Perrone-McGovern, K. M. (2015). The cultural adjustment of Saudi women international students: A qualitative examination. Journal of Cross Cultural Psychology, 46(3), 406-434.

67. Macias, T. (2016). Saudi women studying in the United States: Understanding their experiences.

68. McFarland, J., Hussar, B., Zhang, J., Wang, X., Wang, K., Hein, S., Diliberti, M., Forrest Cataldi, E., Bullock Mann, F., and Barmer, A. (2019). The Condition of Education 2019 (NCES 2019-144). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved [date] from https://nces.ed.gov/ pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2019144.

69. Melius, C. M. (2017). Saudi Student Integration in Southeastern U.S. Institutions: A Study on the Impact of Academic, Social, and Cultural Adjustments Related to Academic Success (Unpublished doctoral dissertation). Auburn University, Auburn, Alabama. Retrieved from: https://etd.auburn.edu/handle/10415/5967

70. Mustafa, A. (1985). A study of the academic problems encountered by Saudi students at Western Michigan University (Doctoral dissertation). Retrieved from http://scholarworks.wmich.edu/dissertations/2348.Nobel Prize facts. NobelPrize.org. Nobel Media AB 2021. Fri. 28 May 2021. https://www.nobelprize.org/prizes/facts/nobel-prize-facts

71. Rundles, K. (2013). Factors impacting the psychological adjustment of Saudi Arabian international students in the United States: Self-esteem, social support, and discrimination (Doctoral dissertation, The Chicago School of

72. Sandekian, R. E., Weddington, M., Birnbaum, M. & Keen, J. K. (2015). A narrative inquiry into academic experiences of female Saudi graduate students at a comprehensive doctoral university. Journal of Studies in International Education, 19(4), 360-378. http://dx.doi.org/10.1177/1028315315574100.

73. Saudi Arabian Cultural Mission – USA, Directory of Doctoral Dissertation of Saudi Graduates From U.S. Universities 1964 – 2005.

74. Thani, H. M. A. (1987). Level of integration into academic and social system of college and the rate of Saudi student attrition in American universities. Ph.D. dissertation, University of Southern California, United States -- California

75. Thelin, J. R. (2004). A history of American higher education. Baltimore: Johns Hopkins University Press

76. Thelin, J. R. (2011). *A history of American higher education*. JHU Press.

77. Trends.https://iie.widen.net/s/rfw2c7rrbd/project-atlas-infographics-2020Irwin, V., Zhang, J., Wang, X., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., York,

78. U.S. Consulate General Jeddah. (2019, October 2). https://sa.usembassy.gov/embassy-consulates/jeddah

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.26.2023.385
ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (26) August 2023 العدد (26) أغسطس 2023

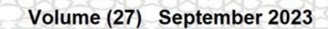


79. U.S. Department of Commerce (2019). International Economic Accounts. www.bea.gov/international
80. U-Multirank's Subject Rankings 2020-2021 – United States. https://www.umultirank.org/export/sites/default/press-media/media-center/universities/2020/country-reports/US-Country-report-2020.pdf
81. Yakaboski, T., Perez-Velez, K., & Almutairi, Y. (2017). Collectivists' decision making: Saudi abroad choices. Journal of International Students, 7(1), 94–112.
82. Young, B. N., & Snead, D. (2017). Saudi Arabian International graduate students' lived experiences at a U.S. university. Journal of Learning in Higher Education, 13(2), 39-44.
83. Zahrani, S. A. (1986). A study of the effectiveness of returning Saudi Arabian graduates from American universities in the national development of Saudi Arabia (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. DP25137).

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (27) September 2023 العدد (27) سبتمبر 2023





تاريخ الجامعات الأوروبية منذ النشأة وحتى نهاية العصور الوسطى

د. سعود غسان أحمد البشر
جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني: salbsheer@ksu.edu.sa

الملخص

مرَّت القارة الأوروبية بمرحلة نُكوص منذ سقوط روما، فكثُرت الاضطرابات السياسية، وضعُفت الحالة الأمنية، وازدادت الأوبئة، وقلَّ عدد سكان القارة، وتُسمَّى مرحلة ما بين سُقوط الإمبراطورية الرومانية في أواخر القرن الخامس الميلادي وحتى نهايات القرن الخامس عشر بمرحلة العصور الوسطى في القارة الأوربية، أو يُطلَق عليها العصور المظلمة. وبالرغم من الانحطاط الثقافي والحضاري الذي مرَّت به القارة الأوروبية في العصور الوسطى إلا إن هناك مُنجزًا حضاريًّا كبيرًا ابتُكر في تلك الحقبة، واستمرَّ دورة المنير إلى اليوم، وهو نشأة الجامعات. وقد تكوَّنت كثير من الجامعات الأوروبية من رحم المدارس الكاتدرائية ومدارس الأديرة، وبالرغم من صعوبة تحديد وقت دقيق لتأسيس العديد من الجامعات الأوروبية إلا أن الكثير من المؤرِّخين يعتقد أن جامعة بولونيا في إيطاليا هي أقدم جامعة في القارة الأوروبية من حيث التأسيس. وتتصف الجامعات القديمة بشكل عام بالصبغة الدينية، وقد تَمَّ تصنيف الطلاب والأساتذة في الجامعات بأنهم من رجالات الكنسية، لذلك تَمَّت معاملتهم بشكل خاص، وقد حظِيت الجامعات بدعم كبير من البابوية والسُّلطات المدنية. ويهدف هذا البحث التاريخي إلى الكشف عن أبرز الحقائق التاريخية المتعلِّقة بالجامعات الأوربية في القرون الوسطى. وقد استخدم الباحث المنهج التاريخي؛ لمناسبة الهدف الرئيس من البحث، ووجدت الدراسة العديد من الحقائق التاريخية حول الجامعات الأوروبية القديمة في موضوعات الطلاب والأساتذة والشؤون العلمية والإدارية، كما وجدت الدراسة معلومات حول استفادة الجامعات الأوربية في القرون الوسطى من التراث العربي والإسلامي.

الكلمات المفتاحية: تاريخ الجامعات الأوربية، العصور الوسطى، تاريخ التعليم العالي، الجامعات القديمة.

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (27) September 2023 2023 سبتمبر (27) العدد



The History of European Universities from their Beginnings until the end of the Middle Ages

Dr. Saud G. Albeshir
King Saud University, Saudi Arabia
Email: salbsheer@KSU.EDU.SA

ABSTRACT

The European continent has gone through a period of decline since the fall of Rome. The period between the fall of the Roman Empire in the late fifth century until the end of the fifteenth century is called the Middle Ages on the European continent or the Dark Ages. Despite the cultural and civilizational decline that the European continent went through in the Middle Ages, a significant cultural achievement was the invention of universities. Many European universities were formed out of cathedral schools and monasteries. Although it is difficult to determine the exact time for the founding of many European universities, many historians believe that the University of Bologna in Italy is the oldest university on the European continent. Old universities are generally characterized by a religious character, and university students and professors were classified as men of the church, so they were treated uniquely. The universities received tremendous support from the papacy and civil authorities. This historical research aims to reveal the most prominent historical facts about European universities in the Middle Ages. The researcher used the historical method. The study discovered many historical facts about ancient European universities on the topics of students, professors, and scientific and administrative affairs. The study also uncovered how medieval European universities benefited from Arab and Islamic philosophers, scientists, and physicians.

Keywords: history of European universities, the Middle Ages, history of higher education, ancient universities.

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (27) September 2023 العدد (27) سبتمبر 2023



المقدِّمة

يُطلِق المؤرِّخون مفهوم (القرون الوسطى) في أوروبا على قرابة العشرة قرون الواقعة بين سقوط روما عام 476 التي كانت عاصمة الإمبراطورية الرومانية القديمة إلى بداية عصر النهضة في القرن الخامس عشر. وكانت أوروبا الغربية في تلك المرحلة تعيش في ظُلمات وجهل بعد أن كانت الجمهورية الرومانية -والتي تحوَّلت إلى إمبراطورية- مُتقدِّمة في مجالات كثيرة، خاصة وأنها ورثت الكثير من الإرث الإغريقي العريق، وقد تفوَّق الرومان في كثير من المجالات، ومن أبرز منجزاتها الإنسانية هي المنجزات العسكرية والعمارة، والتي لا تزال الميادين الرومانية في كثير من الدول شاهدة على حضارة سادت ثم بادت. وقد انتشرت النصرانية في أوروبا بشكل سريع في نهاية القرن الثاني والثالث الميلاديين بالرغم من الاضطهاد الديني والتعذيب لأتباع الدِّين الجديد، لكن جميع محاولات السُّلطات السياسية والدينية في الإمبراطورية فشلت في إيقاف تحوُّل الناس إلى النصرانية، واستمرَّت النصرانية بالانتشار في أرجاء الإمبراطورية الرومانية التي تُغطِّي الكثير من المناطق في العالَم بما فيها مناطق عربية. وفي عام 313 صدر مرسوم ميلان الذي يُعلن فيه حياد الإمبراطورية والسماح للنصارى بممارسة طُقوسهم وشعائرهم، بل إن الإمبراطور قسطنطين نفسه اعتنق النصرانية بعد رُؤية رآها في منامه. ويعتقد بعض المؤرِّخين أن انتشار النصرانية وسيطرة الكنيسية ساهم في انحطاط الحضارة الغربية وذُبولها، ولا تُوجد أدلَّة أكثر وضوحًا من مراجعة تاريخ البابوية والفاتيكان وحالات الفساد السياسي والأخلاقي والإداري. وقد سيطر الجهل والتخلُّف على قارة أوروبا لقرون عديدة بعد سقوط روما في ظلِّ محاربة الكنيسة للعلم والعلماء، من أشهر الأمثلة على ذلك: محاربة رجالات الكنيسة للعالِم جاليليو جاليلي بسبب دعمة لمركزية الشمس Bishop, 2001;Blockmans,2014).)

وبالرغم من سوداوية المعطيات في العصور الوسطى في مُعظم أجزاء قارة أوروبا إلا أنَّ لكل قاعدة شواذ، فمن الأمور والمنجزات الكبرى في التاريخ الأوروبي: نشأة الجامعات وانتشارها وتطوُّرها، حتى باتت الجامعات منتشرة في جميع دول العالَم، وقد سبق تأسيس الجامعات الأوربية تأسيسُ ما يُمكن أن يُطلَق عليه مُسمَّى جامعة علمية في العالَم العربي الإسلامي، مثل جامعة القرويين وجامعة الأزهر، وإن كان بعض المؤرِّخين يعتقد أنه يُمكن إطلاق لقب جامعة على دار الحكمة التي أسَّسها الخليفة العباسي المأمون في بغداد. وقد استفادت الجامعات الأوربية القديمة من التقدُّم العلمي في ذلك الوقت في العالَم العربي والإسلامي، لذلك تَمَّت ترجمة الكثير من الكُتُب من العربية إلى اللاتينية في ذلك الوقت في شتَّى العلوم والمعارف، كما إن أوروبا عرفت استخدام الورق للكتابة عن طريق العرب، وهو ما ساهم في نقل الأفكار والمعلومات عن طريق الكتابة ونقلها من جيل إلى آخر(عاشور، 2007).

ويُشير المؤرِّخون إلى أنه من الصعوبة بمكان تحديد تواريخ دقيقة لانطلاق عدد من الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى؛ بسبب أن بداية تأسيس تلك الجامعات كان بشكل غير رسمي من قِبَل الطلاب، حيث كان الطلاب هم الذين أسَّسوا الكثير من الجامعات القديمة، ومن أسباب صعوبة تحديد تواريخ محدَّدة أيضا للجامعات: عدم القدرة على تحديد مفهوم دقيق لنشأة الجامعات، فهل يُقصد بها أوَّل اجتماع لإدارة الجامعة؟ أو هل يُقصد بها أول محاضرة تَمَّ إلقاؤها في تلك الجامعات؟ أو هل يُقصد تاريخ اعتمادها من البابا أو الإمبراطور أو من سُلطات المدنية؟ وهذا ما يجعل الكثير من التساؤلات تُطرح حول دقَّة تواريخ تأسيس هذه الكيانات العلمية. ويُعتقد أن جامعة بولونيا في شمال إيطاليا هي أوَّل جامعة في قارة أوروبا، وذلك عام 1088 للميلاد، ثم تبعها تأسيس الكثير من الجامعات (Rashdall، 1885).

ولم يكن تأسيس الجامعات قد جاء بشكل مُفاجئ وعَرَضي، لكن كانت هناك مُبادرات للنهوض بالعِلم في أوروبا، من أبرزها ما قام به الإمبراطور شارلمان المتوفَّى عام 814، حيث قام بإحياء نهضة علمية سُمِّيت باسم الإمراطور ، وقد وجد في المدن الأوربية الرئيسة مدارس ابتدائية ونحوية، وكذلك وجد مدارس في الكنائس الرئيسة، وقد كانت المدارس الكاتدرائية والمدارس الرهبانية هي الأساس الذي ساهم في تكوين الجامعات، وقد كانت الجامعات القديمة في أوروبا بشكل عام تهدف إلى إعداد رجالات الكنيسة والدِّين في المجتمع الأوروبي، لذلك حصلت تلك الجامعات على مُباركات واعترافات ومراسيم من البابا وكذلك امتيازات من السُّلطات المدنية. ويهدف هذا البحث إلى التعرُّف على أهمِّ أبرز معالم الجامعات الأوربية في قرونها الثلاثة الأولى(يوسف،

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (27) September 2023 العدد (27) سبتمبر 2023



.(1981

أوَّلًا: نشأة الجامعات وانتشارها:

مصطلح جامعة في اللغة اللاتينية (Universitas) كان مُصطلحًا رائجًا في أوروبا في العصور الوسطى، حيث كان لا يعني سوى تجمُّع عدَّة أشخاص تحت مظلَّة واحدة مثل رابطة أو جمعية أو نقابة واحدة، حيث كانت هناك جامعات للمهن المتشابهة مثل جامعات للحرفيين وجامعات للتجار، أما مكان الدراسة والتدريس فكان يُطلَق عليه المدرسة العامة (Studium generale). وفي نهاية القرن الثاني عشر وبداية الثالث عشر أصبح المصطلح يُطلق بشكل حصري على المنظَّمات التي تعمل بالجانب العلمي، وتمنح درجات علمية، وفيها أساتذة وطلاب ومناهج تمامًا مثلما يُفهم من مصطلح جامعة في الوقت الحالي. ولم يكن لكثير من الجامعات القديمة مقرَّات دائمة في بداية الأمر، ولم يكن يُوجد فيها كليات، حيث أُسِّست الكليات بعد عقود طويلة وربما بعد قرون من تأسيس الجامعات. ولا شكَّ في أن الجامعات الحديثة حول العالَم هي امتداد طبيعي للجامعات الأوروبية القديمة، بل حتى إن مُسمَّيات الدرجات العلمية وكثيرًا من التقاليد والثقافات الجامعية لا زالت مُستمرَّة، بل حتى أزياء التخرُّج في الجامعات الغربية هي مُشابهة لتلك المستخدَمة في الجامعات القديمة(Rashdall, 1885;Symoens، 1992).

وقد تكوَّنت كثير من الجامعات الأوروبية القديمة من المدارس الكاتدرائية والرهبانية، وكانت الجامعات القديمة في معظمها لديها صبغة دينية، وقد نشأت الجامعات الأوروبية في ظلِّ غياب جهات مركزية مُشرِفة على التعليم، وهذا من أسباب وجود اتصالات مباشرة بين الجامعات القديمة والسُّلطات الدينية والمدَنية، وقد وجدت السُّلطات تكوين الجامعات فكرة جيدة؛ حيث يسهل الرقابة عليها، وحيث يجتمع مجموعة من الأساتذة والطلاب تحت مظلَّة تنظيمية واحدة بعد ما كان لكل أستاذ مدرسته الخاصة، ومما يجعل الرقابة أمرًا في غاية الصعوبة، خاصة في ظلِّ غياب الكثير من الحريات الأكاديمية في تلك المرحلة في أوروبا. وبالرغم من صعوبة تحديد تاريخ دقيق لنشأة الجامعات الأوروبية كون أن كثيرًا من الجامعات كانت مدرسة أو أكثر قبل عقود أو ربما قرون قبل تأسيس الجامعة مثل جامعة ساليرنو التي اشتُهرت في الميدان الطبي، فقد كانت مدرسة عريقة للطب، ويصعب تحديد متى تحوَّلت المدرسة إلى جامعة، والسبب الآخر لصعوبة تحديد تاريخ محدَّد لتأسيس الجامعات أن بعض الجامعات تأسَّست بجهود فردية من قِبَل مجموعة من الطلاب والأساتذة دون الحصول على تصاريح رسمية في بداية الأمور، وبعد التأسيس بسنوات طويلة يتمُّ الاعتراف من البابوية أو السُّلطات المدَنية باستثناء بعض الجامعات، حيث قامت بسبب أوامر من السُّلطات المدَنية أو الدينية. ومن أسباب صعوبة تحديد تاريخ محدَّد لنشأة بعض الجامعات القديمة أنه من الصعوبة إيجاد آلية واضحة لتحديد تاريخ لتأسيس الجامعة؛ كون أن الجامعات لا تحتاج تصاريح في مراحلها الأولى، والبعض يُحدِّد تاريخ التأسيس من بداية تكوين بعض الحلقات العلمية، والبعض الآخر يعتقد أن تأسيس الجامعة يبدأ من تكوين إدارتها، وهنا تكمن صعوبة تحديد تاريخ واقعي لكثير من الجامعات في العصور الوسطى. ويعتقد المؤرِّخون أن جامعة بولونيا في إيطاليا هي الأقدم، ويُعتقد أن تأسيسها كان عام 1088 للميلاد على يد من الطلاب الدوليين، وهي جامعة لا تزال تعمل إلى اليوم، ومن ثَمَّ تأسَّست جامعة أكسفورد في حوالي عام 1096، ويعتقد البعض أن التأسيس كان بعد سنوات من هذا التاريخ، وهي أيضًا من الجامعات النُّخبويَّة المستمرة إلى اليوم، ثم تأسَّست جامعة باريس عام 1150، ويعتقد بعض المؤرِّخين أن جامعة باريس يرجع تاريخها إلى أقدم من ذلك، وهي جامعة لم تعد قائمة، ومن ثَمَّ تأسَّست وانتشرت جامعات كثيرة في فترة قصيرة في أنحاء القارة الأوروبية مثل جامعات كامبريدج، بادوفا، تولوز وغيرها من الجامعات الأوربية في العصور الوسطى. ورغم انتشار الجامعات إلا أنه كان هناك نموذجان أو نمطان في إدارة الجامعات تَمَّ الاقتداء بهما في جميع الجامعات الأوروبية في القرون الوسطى؛ النمط الأوَّل: هو النمط أو النموذج المطبَّق في جامعة بولونيا، حيث إن اتحاد الطلاب هو مَن يُدير الجامعة، وقد تَمَّ الاقتداء بهذا النموذج في كثير من الجامعات القديمة خصوصًا في إيطاليا. أمَّا النمط الثاني: فهو ما قامت به جامعة باريس، حيث قام اتحاد الأساتذة بتأسيس وإدارة الجامعة، وهذا النموذج هو السائد في الكثير من الجامعات الأوربية في القرون الوسطى(Grendler, 1999; Rashdall, 1885;Pedersen, 1997;Symoens، 1992).

ثانيًا: الأساتذة:

يحمل الأساتذة في الجامعات القديمة درجة الماجستير في الآداب في الغالب، وهي الدرجة التي تُؤهِّل الراغبين في العمل كأستاذ جامعي في الجامعات الأوروبية، فيما يجب أن يحصل الأساتذة في القانون والطب والإلهيات

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (27) September 2023 العدد (27) سبتمبر 2023



على درجة الدكتوراة، وقد كانت الجامعات خيارًا مميَّزًا للأساتذة بعد أن كانت هناك منافسة شرسة بين الأساتذة عندما كانوا يُديرون مدارسهم الخاصة، ويسعون لجلب الطلاب، بينما في الجامعات تكون المنافسة أقلَّ حدَّة، والأمان الوظيفي أعلى في ظلِّ عمل مُنظَّم إلى حدٍّ كبير مقارنة بالمدارس التي تُدار من قِبَل الأستاذ نفسه. وقد كان معظم الأساتذة في بداية تكوين الجامعات من الرُّهبان، لذلك كان معظمهم غير مُتزوِّجين، حيث تحرم الكنيسة الأشخاص المتزوِّجين من تولِّي المناصب العُليا في الكنائس الرئيسة، وكان هناك حرصٌ على استقطاب الأساتذة ذوي الكفاءة للعمل في الجامعات الأوروبية القديمة، ومن الأمثلة على ذلك ما تضمَّنه مرسوم البابا غريغوري التاسع لجامعة باريس عام 1231، والذي ركَّز فيه على أهمية اختيار الكفاءات ذات المستوى العالي؛ حفاظًا على جودة المستوى العلمي للجامعة (يوسف، 1981).

وقد يُوكل التدريس للأشخاص الحاصلين على درجة البكالوريوس، لكن تحت إشراف الأساتذة الحاصلين على الماجستير، ومَن يحصل على الماجستير يُخوَّل للتدريس في أي جامعة، خاصة وأن جامعات القرون الوسطى كانت تستخدم اللغة اللاتينية كلغة للتدريس؛ مِمَّا يُسهِّل انتقال الطلاب والأساتذة بين الجامعات، والتنقُّل بين الجامعات كان أمرًا سائدًا في تلك المرحلة، ولم يكن هناك درجات علمية تُميِّز الأساتذة مثلما هو عليه اليوم، وفي بداية تكوين الجامعات لم يُستخدم مصطلح بروفيسور كمرتبة علمية تُميِّز بعض الأساتذة عن بعضهم، ولكن بدأ في استخدام مصطلح بروفيسور في القرن الرابع عشر الميلادي.

وفي بداية تكوين الجامعات كان لا يُوجد رواتب ثابتة للمُعلِّمين، حيث كان يُعتقد أن العلم هِبة من الربِّ، ويجب مُشاركتها مع الآخرين دون مُقابل، لكن كان يُسمح للمُعلِّمين بتلقِّي الهدايا من قِبَل الطلاب، وكان من المتوقَّع أن يُعطي الطلاب المعلِّمين بعض الأموال أو السِّلَع لكي يعيشوا منها. لكن الوضع كان مختلفًا في جامعة باريس؛ بسبب أن تأسيس الجامعة جاء عن الطرُق الرسمية وبمساعدة السُّلطات المدَنية والبابوية، حيث كان الأساتذة يُعطَوْن أجورًا ثابتة، ثم أصبح إعطاء الأجور أمرًا مقبولًا للأساتذة الجامعيين.

ومن الممارسات القديمة في تحديد الرواتب هي أن الأساتذة يُفوِّضون أحد الطلاب الذين يثقون بهم لمفاوضة الطلبة الآخرين لتحديد الأجرة العادلة للأستاذ، وقد كان لرابطة الطلاب في جامعة بولونيا سُلطة كبيرة على الأساتذة، فهم الذين يُحدِّدون أجورهم، بل يستطيع الطلبة مُعاقبة الأساتذة الذين يقومون ببعض المخالفات مثل عدم تغطية جوانب من المقرَّرات أو يتأخَّرون عن موعد المحاضرات، بل حتى تتمُّ مُساءلة الأساتذة الذين يكثر تغيُّب طلابهم عن المحاضرات، وقد يتمُّ تغريمه. بل كان الأساتذة في جامعة بولونيا لا يُسمح لهم بالسفر إلا بعد أخذ مُوافقة من رابطة الطلاب في جامعة بولونيا. ولم يكن الأساتذة في جامعة باريس موضوعين تحت رحمة الطلاب؛ حيث إن الأساتذة هم مَن يُديرون الجامعة، ولهم اليد العُليا فيها، وقد تأسَّست في جامعات العصور الوسطى في وقت لاحق نقابات الأساتذة في الجامعات؛ للمطالبة بحقوقهم الوظيفية والمدَنية، ومن الملاحظ أن الأساتذة في الجامعات القديمة لم يتمتَّعوا بالحرية الأكاديمية والفكرية التي يتمتَّع بها الأساتذة في الجامعات الأوربية المعاصرة، حيث كانوا يتعرَّضون لمضايقات كثيرة ومحاكمات وتُهم، ومن ذلك اتِّهامهم بالكفر والهرطقة(.Grendler, 1999; Rashdall, 1885;Pedersen, 1997;Symoens, 1992)

ثالثًا: الطلاب:

يرجع الفضل في تكوين الجامعات الأوروبية إلى الطلاب؛ بسبب أنهم هم الذين أسَّسوا الجامعة الأولى في أوروبا، وهي جامعة بولونيا، وقاموا أيضًا بإدارتها، وقد ساهم نجاح جامعة بولونيا وصداها الكبير في انتشار الجامعات إلى اليوم التي لا تكاد تخلو مدينة كبيرة في العالم من جامعة، ويلتحق الطلاب في الجامعات القديمة بالجامعة في سنٍّ مُبكِّرة، فمعظم مَن يلتحق بالجامعة يكون في سِنِّ المراهقة بين سِنِّ 14 و 15 سنة، بعكس واقع الجامعات المعاصرة، والتي يكون مُتوسِّط أعمار الملتحقين لمرحلة البكالوريوس ما بين سِنِّ 18 و 19 عامًا. وقد أسَّس الطلاب في الجامعات القديمة نقابات أو اتحادات لهم، واستمرَّت هذه الثقافة إلى اليوم في جامعات العالَم، حيث دائمًا ما يكون للطلاب صوتٌ مسموع ومسيرات ومُظاهرات للمُطالبة بالحقوق.

وكان التعليم في الجامعات مُقتصرًا على الذكور دون الإناث بشكل عام(Grendler, 1999; Rashdall, 1885;Pedersen, 1997;Symoens، 1992).

لكن هناك بعض الاستثناءات فقد كانت هناك طالبة درست في جامعة بولونيا تُدعى بيتيسيا جوزاديني، وتخرَّجت في جامعة بولونيا في عام 1237، وبعد التخرُّج قامت بتدريس القانون في منزلها قبل أن يتمَّ تعيينها أستاذة للقانون في جامعة بولونيا، وقد فُرِض عليها لبس الحجاب واللبس المحتشم وتجنُّب الحوارات الجانبية؛ حتى لا

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396


مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
العدد (27) سبتمبر 2023 Volume (27) September 2023


تُشتِّت انتباه الطلبة الذكور، ويُعتقد أن بيتيسيا جوزاديني كانت من أوائل الطالبات الإناث -إن لم تكن الأولى- اللاتي تخرَّجن من جامعات أوروبا، وهي بلا شكٍّ أوَّل أنثى تتولَّى منصبًا تدريسيًّا في جامعات أوروبا(Peril،2006).

وتُشير المصادر التاريخية إلى تواجُد طلاب دوليين منذ تأسيس الجامعات الأوربية، بل إن بعضًا مِمَّن أسَّسوا جامعة بولونيا كانوا من خارج إيطاليا، ويُشير موقع جامعة أكسفورد(2023) إلى أنه في عام 1190 كان هناك شخص يُدعى ايمو الفريزي، وكان من أوائل -إن لم يكن الأوَّل- الطلاب الدوليين في الجامعة، وهو من القبائل الجرمانية التي تقطن في أجزاء من هولندا وألمانيا، ويُذكر أن هناك اختلافًا حول وقت انطلاق جامعة أكسفورد بالتحديد، لكن هناك شواهد بأنَّها بدأت في عام 1096.

وكان يغلب على طلاب الجامعات أنهم من أُسَر مُقتدرة ماديًّا؛ بسبب أن الطلاب غالبًا ما يكونون أجانب أو من مناطق بعيدة، فيجب عليهم تأمين السكن ورُسوم الدراسة والإعاشة، وهذا يتطلَّب أن يكون هناك دعمٌ ماليٌّ للطلاب من قِبَل أهاليهم، وكما كانت بعض الكنائس تدعم بعض الطلاب ماديًّا على شرط التخرُّج والعمل في تلك الكنائس كرجال دِين. وكان الطلاب يستطيعون الزواج خلال دراستهم الجامعية إلا إذا كانوا رهبانًا أو يرغبون في أن يُصبحوا في مناصب قيادية في الكنيسة، فإنه يجب عليهم عدم الزواج؛ لأنه من المتوقَّع أن يتولَّى خريجو الجامعات مناصب عُليا في الكنائس، والتي يجب أن لا يتولَّاها إلا الأعزب، وقد كان الطلاب الجامعيون يقصُّون شَعرهم ويتركون جزءًا منه خاصة الأطراف، وقد كانت هذه العادة من دلالات التديُّن والتواضع لرجالات الدِّين في العصور الوسطى، وقد أمر بابا الكاثوليك في عام 1972 بالتخلِّي عن قَصَّة الشَّعْر المذكورة، كما كانت هناك قيود وشروط صارمة على الزيِّ الجامعي للطلاب والأساتذة.

ولكون الجامعات الأوربية في بداية تكوينها لا تمتلك مقرَّات دائمة فمن البديهي أنَّها لا تمتلك إسكانًا للطلاب، فقد كان الطلاب يسكنون في المساكن كغيرهم من السكان، وكان كثير من الطلاب يُعانون من ارتفاع تكاليف الإسكان؛ لذلك حاول البابا كليمنت الثالث مُساعدة الطلاب في الجامعات وكذلك في المراكز التعليمية الأخرى، حيث أصدر البابا مرسومًا عام 1189 يحظر على الأساتذة والطلاب أن يُعطوا أُجرة للسكن تفوق ما يدفعه الأساتذة أو الطلاب الذين سبقوا المستأجر الجديد في السكن، ثم تطوَّرت الأمور وأصبحت الجامعات تفرض على الطلاب المغتربين السكن في نُزُل معيَّنة تحت إشراف الأساتذة، وتطوَّرت التشريعات والأنظمة التي تُنظِّم أمور الانضباط والإسكان الطلابي مع الوقت، فقد كان من الواجب على الطلاب أن لا يبقوا خارج النُّزُل الطلابي بعد الثامنة مساءً، وإذا أُغلِق النُّزُل لا يُفتح إلا صباحًا، بالإضافة لبعض الاشتراطات الأخلاقية مثل عدم إدخال النساء أو لعب القمار في النُّزُل، ولكن يُسمح بتناول الخمور، ومع تطوُّر اللوائح الطلابية أصبح من المحظورات حمل الأسلحة للطلبة خاصة في ظل كثرة المشاجرات للطلبة الجامعيين مع بعضهم البعض أو مع أفراد المجتمع المحلي.وبالرغم من أن الطلاب كانوا مُلزَمين بتقديم مظاهر التديُّن في المظهر فلم يكونوا مُطالَبين بالتديُّن الحقيقي، حيث كانت لديهم انحرافات واضحة ومخالفات صريحة لتعاليم النصرانية، مثل إحياء الحفلات الماجنة والإفراط في شرب المسكرات والتردُّد على المومسات، ونظرًا لأن الطلاب في الجامعة كانوا من خلفيات ثقافية واجتماعية متنوِّعة فقد كانت العنصرية والتمييز مُتفشِّية بين الطلاب، كما كان للطلاب الجامعين والأساتذة في الجامعات القديمة حصانات رسمية بعد التعرُّض لهم من قِبَل المجتمع المحلي، وكذلك كان لدى طلاب الجامعات حصانات ضد التعرُّض للحجز أو المحاكمات من قِبَل السُّلطات المدَنية أو ما تُسمَّى العلمانية، وحتى لو قام الطلاب بعمل جرائم كُبرى مثل القتل فإنه يُعرض على المحاكم النصرانية وليس المحاكم المدنية مثل بقية السكان؛ كون أن مَنسوبي الجامعات يُعدُّون من رجالات الكنيسة، وهم تبع لها (Grendler, 1999; Rashdall, 1885;Pedersen, 1997;Symoens، 1992).

وقد شهدت المدن التي فيها جامعات الكثير من الجرائم والمشاكل التي سبَّبها طلاب الجامعات في العصور الوسطى؛ بسبب صغر سِنِّ الطلاب الجامعيين، حيث كانوا يلتحقون بالجامعات في سِنِّ المراهقة، كما أن غياب اللوائح الصارمة وعدم وجود إدارة لشؤون الطلاب لمتابعة سلوكيات الطلاب -مثل ما هو موجود في الجامعات الحديثة- قد ساهم في تمادي بعض الطلاب في هذا الشغب.

ويُرجع المؤرِّخون السبب الرئيس لكثرة السلوكيات المخالفة للطلاب أن الطلاب لديهم حصانات ومُسمَّيات رسمية على أنهم رجال دِين، ويجب عدم التعرُّض لهم؛ مِمَّا شجَّع بعض الطلاب على التمادي والاعتداء على المجتمعات المجاورة للجامعات، لذلك دائمًا ما يكون هناك صدامات بين المجتمع وبين هؤلاء الطلاب الصغار، وصل بعضها إلى القتل مثلما تَمَّ في حوادث شهيرة لطلاب جامعة باريس وجامعة أوكسفورد، كما أن من أسباب

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396


مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (27) September 2023 العدد (27) سبتمبر 2023


كثرة المشاكل بين الطلاب الجامعيين والأهالي هي كثرة الطلاب الجامعيين، حيث تراوحت أعداد الطلاب في الجامعات القديمة بين 500 إلى 1500 طالب، وهذا عدد ضخم في تلك الأزمنة، ووجود طلاب مراهقين يعيشون بالقرب من العوائل قد يُسبِّب مُشاحنات، خاصة للأسر التي لديها بنات في سِنٍّ صغيرة، حيث كانت المجتمعات الأوروبية لا زالت محافظة، وعِفَّة بناتها أمر لا نقاش فيه، بعكس الواقع الحالي(Grendler, 1999; Rashdall, 1885;Pedersen, 1997;Symoens، 1992).

رابعًا: الشؤون العِلمية والتعليمية:

تميَّزت عدد من الجامعات القديمة عن غيرها في تدريس بعض التخصُّصات تمامًا مثلما هو الحال في الجامعات المعاصرة، وقد تميَّزت جامعة بولونيا بتدريس القانون المدَني، فيما تميَّزت جامعة باريس بتدريس الإلهيات، أمَّا جامعة ساليرنو فقد برعت في تدريس الطب. وفي بداية تكوين الجامعات لم يكن للجامعات مقرَّات دائمة، فمصطلح جامعة يُطلق على الأشخاص المنتمين للجامعة من أساتذة وطلاب، بعكس المتعارف عليه اليوم، حيث يتمُّ إطلاق مصطلح جامعة على المباني التي تُعقد بها المحاضرات وتُدار الجامعة من خلالها. وكان التدريس يتمُّ في الكنائس أو منازل بعض الطلبة أو الأساتذة حتى تَمَّ تخصيص مقرَّات دائمة للجامعات من قِبَل السُّلطات المدَنية بعد ثبوت نجاحها (Symoens، 1992).

اهتمَّت الجامعات الأوربية في العصور الوسطى بتدريس عدد من المواد الدراسية، وبرغم تميُّز جامعات في بعض التخصُّصات مثل تميُّز جامعة باريس في تدريس الإلهيات وجامعة بولونيا في القانون المدَني إلا أن تلك الجامعات تُوفِّر مُقرَّرات دراسية أخرى للطلاب أيضًا، على سبيل المثال: كانت جامعة بولونيا تقوم بتدريس القانون الكنسي لكن لم تكن تشتهر به، ومن أهم المناهج الدراسية في الجامعات القديمة: القانون الكنسي، القانون المدني، الإلهيات، الفلسفة والمنطق، الأدب اللاتيني، بالإضافة للطب. كما اشتملت أيضًا المناهج الدراسية على تدريس الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية والموسيقى.

وفي فترة العصور الوسطى، كانت الجامعات تُدرِّس الفنون الحرة السبعة التي ذكرها الفيلسوف أفلاطون في مرحلتي البكالوريوس والماجستير، وكانت الفنون السبعة مقسَّمة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى: تحتوي على ثلاثة مجالات تسمَّى تريفيوم، والمجموعة الثانية: تشمل أربعة مقرَّرات يُطلق عليها كوادريفيوم. تتكوَّن المجموعة المكوَّنة من ثلاثة مقرَّرات من النحو والبلاغة والمنطق. وقد ركَّزت القواعد على دراسة اللغة، بما في ذلك الاستخدام الصحيح للغة اللاتينية، التي كانت لغة التدريس في معظم الجامعات في ذلك الوقت، وشدَّدت البلاغة على فنِّ التحدُّث والكتابة المقنع، وتعليم الطلاب كيفية توصيل أفكارهم بشكل فعَّال، وعلم المنطق - المعروف أيضًا باسم الجدلية- يُعلِّم الطلاب مبادئ التفكير والتفكير النقدي والجدَل، ومن ناحية أخرى، اشتملت المجموعة الثانية من الفنون الحرة السبعة على أربعة مجالات: هي الحساب والهندسة والموسيقى وعِلم الفلَك. وقد غطَّى مقرَّر الحساب العمليات الحسابية الأساسية، كما تهتمُّ الهندسة بمبادئ الشكل والقياس والعلاقات المكانية، وشملت الموسيقى الجوانب النظرية والعملية، وكان الطلاب يتعلَّمون أيضًا موضوعات عن عِلم الفلَك بما يشمله من دراسة الأجرام السماوية وحركتها وتأثيرها على الأحداث الأرضية.

وفي مرحلة الدكتوراة يتخصَّص الطلاب بأحد المجالات الثلاثة؛ وهي القانون أو الطب او الإلهيات، وكانت مدَّة دراسة الدكتوراة طويلة قياسًا على الوقت الحاضر، ويُتوقَّع أن يكون متوسِّط دراسة الدكتوراة 12 عامًا، وتتشابه مُسمَّيات الدرجات العلمية الممنوحة في جامعات العصور الوسطى والجامعات المعاصرة، حيث يتمُّ منح درجات البكالوريوس في الآداب ودرجة الماجستير في الآداب ودرجة الدكتوراة في الطب والقانون والإلهيات (Symoens، 1992).

يُذكر أن مُسمَّيات الدرجات العلمية التي تمنحها الجامعات -وهي بكالوريوس وماجستير ودكتوراة- موجودة قبل تكوين الجامعات في العصر الأوسط، ولم تكن هذه التسميات أو التصنيفات من ابتكار الجامعات في المقام الأوَّل، وكانت تُمنح أو تُطلَق مُسمَّيات الدرجات العلمية لبعض رجالات الدِّين ذوي المناصب العالية في الكنائس، ولكن لم تمنح درجة دكتوراة الفلسفة إلا في القرن السابع عشر في ألمانيا (البشر، 2021).

وقد كانت فترات الدراسة تختلف باختلاف الدرجة العلمية، وكانت الدراسة تتراوح ما بين 5 إلى 6 سنوات في مرحلة البكالوريوس في جامعات العصور الوسطى، ويتمُّ اختبار الطلاب في نهاية مدة الدراسة؛ ليتحدَّد حصوله على الدرجة العلمية من عدمه، أما الطلاب فغالبًا ما يستهدفون تحصيل درجة ماجستير الآداب، وهي الشهادة التي تخولهم للتدريس الجامعي ومناصب عُليا في الدولة والكنيسة، وكان متوسِّط الدراسة في هذه المرحلة 7

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (27) September 2023 العدد (27) سبتمبر 2023



سنوات، أيضًا يتمُّ تكوين لجنة من الأساتذة لتقييم تعلُّمه الطلاب، وغالبًا ما يتمُّ تقديم مشروع تخرُّج أو بحث كإثبات كفاءة الخريج العِلمية، أمَّا في مرحلة الدكتوراة فقد كانت مدَّة الدراسة فيها 12 سنة تقريبًا، وكانت تُمنح في تخصُّصات مُعيَّنة؛ هي القانون والطب والإلهيات من منظور نصراني، وكان التخصُّص الأخير هو الأكثر تعقيدًا وصعوبة.

ورغم التحاق عدد كبير من الطلبة بالجامعات إلا إن عدد مَن يُكمل الدراسة كان عددًا محدودًا من الطلاب، وكانت نِسَب الرسوب عالية أيضًا، قد يكون من التوقُّعات لكثير من الطلاب في جامعات العصور الوسطى أنهم لن يُكملوا الدراسة الجامعية؛ نظرًا لطول سنوات الدراسة، لكن كان نظر الطلاب في ذلك الزمان للالتحاق بالجامعات من أجل طلب العلم فقط، وأن تحصيل جزءٍ من العلم خير من الجهل، بالإضافة لعدم اشتراطات جهات التوظيف الحصول على المؤهَّل الجامعي، مع وجود استثناءات بسيطة مثل العمل في التدريس أو تولِّي مناصب عُليا. ومن أسباب ارتفاع نسبة التسرُّب في الجامعات القديمة وعدم وجود مصادر تمويل كافية لدى كثير من الطلاب، حيث لم تنتشر ممارسات العمل الجزئي للطلاب مثلما هو موجود في الوقت المعاصر في الجامعات، والتي يقوم فيها جزءٌ من الطلبة بالعمل الجزئي داخل أو خارج الحرم الجامعي؛ لتأمين جزءٍ من نفقاتهم الجامعية وتسديد الرسوم الدراسية. وبالرغم من وجود أمثلة على المنح الدراسية المدفوعة من طرف ثالث في الجامعات القديمة إلا أنها لم تخلُ من استغلال منفِّذي ذلك في الجامعات، حيث يتمُّ إعطاء تلك المنح للطلاب غير المستحقِّين بناءً على معايير غير موضوعية.

وقد كان التلقين هو الأسلوب السائد في جامعات العصور الوسطى، وهذا الأسلوب يتناسب مع الطلبة مِمَّن يتمتَّعون بقوَّة الذاكرة، وكان التواصل الشفهي هو السائد، بعكس الجامعات المعاصرة التي تعتمد على المواد المكتوبة بشكل مُكثَّف، ويرجع السبب في تبنِّي أسلوب التلقين هو ندرة الكتُب وغلاء أسعارها في ذلك الوقت قبل اكتشاف الطابعة في القرن الخامس عشر، وكان من غير المستغرَب أن يتخرَّج بعض الطلاب من الجامعة دون امتلاك مهارات عالية من الكتابة والقراءة في القرون الوسطى، حيث إن الاختبارات والمناقشات كلها تتمُّ بطريقة شفهية.

وأيضًا لم يكن يُتوقَّع من أساتذة الجامعات القديمة أن يكونوا مُفكِّرين أو مُبدعين، بل يُكتفى بأن يكونوا مُقلِّدين، ولم يكن لامتلاك واهتمام الأساتذة بالبحث العلمي في جامعات العصور الوسطى أيُّ اهتمام، حيث لم تهتم الجامعات الأوربية بجانب البحث العلمي ودور الأساتذة فيه إلا في نهايات العصور الوسطى.

وكانت أوقات المحاضرة تبدأ في بداية اليوم وحتى قبل شروق الشمس وحتى وقت الظهر، فيما قد يكون هناك محاضرات في أوقات ما بعد الظهر، ولكن تكون في موضوعات أقل أهمية من تلك التي تُدرَّس في بداية اليوم. أمَّا الجداول الدراسية فقد كانت جامدة ومُوحَّدة لجميع الطلاب، بعكس طلاب الجامعات في الوقت الحالي والذي يُتاح لهم تصميم جداولهم الدراسية الجامعية واختيار مواد اختيارية من غير التخصُّص وغير ذلك، وتمامًا مثل ما هو مُمارس في الجامعات المعاصرة يتمُّ الاحتفال بتخرُّج الطلاب بحضور الأساتذة ومسؤولي الجامعات، ويلبس الطلاب اليوم في الجامعات الغربية أزياء تخرُّج شبيهة بتلك التي كانت مستخدمة في القرون الوسطى، ولا غرابة في ذلك فالجامعات الحديثة هي امتداد للجامعات الأوربية القديمة.

أمَّا العطلات في الجامعات القديمة بشكل عام فقُد كانت مقاربة للعطلات في الجامعات الغربية الحالية، حيث تكون هناك إجازة طويلة في فترة الصيف، بالإضافة لإجازات أخرى لمدة أسبوعين أو أقل قليلًا في أوقات أعياد الميلاد وعيد الفصح، بالإضافة ليوم الإجازة الرسمي الأسبوعي الذي كان يوم الخميس(Grendler, 1999; Rashdall, 1885;Pedersen, 1997;Symoens، 1992).

خامسًا: الشؤون الإدارية:

لقد وُجد نموذجان سائدان لإدارة الجامعات في الجامعات الأوربية في العصور الوسطى، أحدهما: نموذج إدارة جامعة بولونيا، والثاني: النموذج الإداري لجامعة باريس. وقد تأسَّست جامعة بولونيا من قِبَل الطلاب وليس الأساتذة، فهي تُعتبر جامعة تُدار بواسطة الطلاب، وهم الذين يُحدِّدون المقرَّرات المطلوبة، والطلاب أيضًا مسؤولون عن انتخاب رئيس للجامعة، وكان من الطلاب، بالإضافة إلى المسؤوليات الأخرى مثل تعيين وفصل الأساتذة والتفاوُض مع السُّلطات المحلية. أمَّا النموذج الإداري الآخر فهو نموذج جامعة باريس، حيث تُدار من قِبَل الأساتذة، وهم الذين يقومون بتنظيم العمل فيها.

ولم تكن المسؤوليات الإدارية في الجامعات القديمة كثيرة ومعقَّدة مثل ما هو عليه في الجامعات الحديثة، ولم يكن

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (27) September 2023 العدد (27) سبتمبر 2023




هناك سوى مدير واحد للجامعة يقوم ببعض المسؤوليات، ولا وجود لإدارات شؤون الطلاب والتخطيط والشؤون الأكاديمية في الجامعات القديمة، وبعد تكوين الجامعات بعقود طويلة وربما أكثر من قرن من الزمان تكوَّنت الكليات بعكس الواقع اليوم، حيث إن الكليات تسبق تكوين الجامعات، وقد ساهمت الكليات في تنظيم العمل في كثير من الملفات خاصة في قضايا وضع معايير القبول بالبرامج الدراسية وتنظيم العمل داخل الكليات. وقد كانت العلاقة بين الجامعة والكليات مختلفة عمَّا هو عليه اليوم، حيث كانت الكليات أكثر استقلالية مما هي عليه الكليات الآن، وقد كانت مسائل القبول في الجامعات تفتقد المعايير الواضحة الموجودة في الجامعات الحديثة، وعلى المتقدِّم لطلب الدراسة في الجامعات القديمة تقديم توصيات تُزكِّي المتقدِّم للدراسة الجامعية، وكانت الشروط غير منظَّمة بشكل كبير، ويختار الأساتذة طلابهم بشكل مباشر. وفي بداية تكوين الجامعات في إيطاليا كان تمويل الجامعة قائمًا على الرسوم الدراسية التي تُحصَّل من الطلاب بدون أي دعم خارجي، لكن نظام التمويل كان أفضل في جامعة باريس، حيث كان هناك تنوُّع في مصادر التمويل، فلم يكن يُكتفى بالرسوم الدراسية المدفوعة من قِبَل الطلاب، بل كان هناك دعم أيضًا من قِبَل السُّلطات المدَنية. وبعد نجاح فكرة الجامعات بدأت الحكومات المحلية والمحسنين في دعم الجامعات وتقديم تسهيلات لهم والإعفاء من الضرائب بالإضافة إلى تقديم الضمانات والاعتمادات(Grendler, 1999; Rashdall, 1885;Pedersen, 1997;Symoens، 1992).

سادساً: العلاقة بين الجامعات والكنيسة والتاج:

كانت العلاقة قويَّة بين الكنيسة والجامعات الأوروبية في العصور الوسطى بشكل عام، حيث تأسَّست كثير من الجامعات من مدارس أسقفية، وقد تلقَّت كثير من الجامعات في تلك الأزمنة مراسيم قيامها من البابا، وبالرغم من حصول الجامعات على مراسيم استقلالية وحصانات من البابوية أو ما يُسمَّى الحاكم الديني، وكذلك مراسيم من الحكام المدَنيِّين أو ما يُسمَّوْن الحكام العلمانيين إلا إن الجامعات لم تكن تتجرَّأ على مخالفة التوجُّه العام للكنيسة. وأيضًا تُشير المصادر التاريخية إلى أن كثيرًا من أساتذة الجامعات هم رجال الدِّين، بل حتى إن رجال الدِّين مِمَّن ليس لديهم مناصب في الجامعات كانوا يتدخَّلون في شؤونها، خاصة في التضييق عليها في تدريس فلسفة أرسطو وابن رشد، كما كان لدى رجال الدِّين تحفُّظ حول تدريس القانون المدَني والقانون الروماني مُطالبين باستبدال تدريس القانون الكنسي به. وأيضًا كان من أهداف كثير من الجامعات الأوروبية في القرون الوسطى تأهيل رجالات الكنيسة واللاهوت في الجامعات القديمة، بل إن العديد مِمَّن تولَّوْا منصب البابوية قد درسوا في الجامعات. وأشارت المصادر التاريخية إلى أن الأساتذة الرهبان دائمًا ما كانوا يُمارسون سُلطاتهم على الأساتذة في التخصُّصات المدَنية غير الدينية، وكانوا يقومون بعمليات تنصُّت وتجسُّس في التخصُّصات التي فيها تعارُض مع التعليم الكنَسي مثل الفلسفة والقانون غير الديني، وكان تلك الممارسات سائدة في كثير من الجامعات الأوروبية في تلك الحقبة، وهو ما كان يُزعج الأساتذة والطلبة، ويجعلهم في مواقف مُصادمة للكنيسة ورجالاتها Symoens, 1992; Mundy,2014).)

وبرغم تأثير الكنيسة القوي على الجامعات في القرون الوسطى إلا أن الكنيسة كانت تعيش في مراحل غير مستقرَّة في مرحلة نشأة الجامعات، حيث لا زالت آثار الانشقاق العظيم بين الكنيسة الرومانية الكاثوليكية والكنيسة الأرثوذكسية الشرقية حديثة العهد، وهذا الحدَث قد وقع في النصف الثاني من القرن الحادي عشر أيضًا، وكانت هناك توجُّهات مختلفة لقيادات رجالات الدِّين حول بعض القضايا، فهم ليسوا على رأيٍ واحد في كلِّ القضايا التي عاصرتهم (Jordan، 2004).

ويذكر عاشور (2007) أن في عام 1229 وقع خلافٌ بين ملك فرنسا وحاشيته وبين جامعة باريس، فقرَّر الأساتذة الإضراب عن العمل إلا أن الأساتذة مِمَّن ينتمون للكنيسة لم يُوافقوا على الإضراب، بل افتتحوا مدرسة لهم؛ مِمَّا أثار غضب سائر الأساتذة في جامعة باريس، واعتبروا ما قام به الأساتذة مِمَّن ينتمون للكنيسة خيانة لهم، لذلك قرَّرت جامعة باريس عدم تعيين الأساتذة مِمَّن يعملون في الكنيسة إلا بعد أداء القسَم على احترام لوائح رابطة الأساتذة وعدم إفشاء أسرارها وتنفيذ قراراتها بما فيها الإضراب عن العمل؛ مِمَّا أدَّى إلى الاستياء من بعض الأساتذة الرُّهبان، وتَمَّ فصلهم من العمل، ولكن البابا إنوسنت الرابع وقف بجانب الجامعة وضد الأساتذة الرُّهبان. وسُرعان ما تُوفِّي البابا المذكور، ويأتي البابا الجديد الكسندر الرابع لتولِّي أمور البابوية، ووقف البابا الجديد مع الأساتذة الرُّهبان، وأمر بإعادتهم للعمل أو الحكم على الجامعة ومنسوبيها بالحرمان، ولم تُوافق الجامعة على إعادة الأساتذة الرُّهبان بل أخذت موقفًا مُعاديًا للبابوية في تلك المرحلة.

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (27) September 2023 العدد (27) سبتمبر 2023



وقد كانت الخلافات السياسية والصراعات بين البابوية والحكام العلمانيين أيضًا في أوروبا على أوجها في العصور الوسطى، حيث كانت العلاقات مستقرَّة في بعض الأوقات، وفي أوقات أخرى كانت عدائية تصل للحرب والقتال. وقد أدَّت الصراعات بين البابوية وبعض الملوك والإمبراطوريات مثل الصراع الذي كان بين البابوية وإمبراطور الإمبراطورية الرومانية المقدَّسة فريدريك الثاني حول السيطرة على إيطاليا، وقد ساهم هذا الخلاف في تأسيس جامعة نابولي فريدريكو الثاني عام 1224؛ لحاجة الإمبراطورية لكوادر مُؤهَّلين ومُتعلِّمين يخدمون في الإمبراطورية والحكومة بعيدًا عن سطوة بابا روما.وقد تَمَّ أيضًا تأسيس جامعة أوَّل جامعة في ألمانيا، وهي جامعة هايدلبرغ، وذلك بعد الصدع الذي تسبَّب به تأييد الألمان للبابا في روما على حساب البابا الكاثوليكي المنتخب في فرنسا بعد في زمن الانشقاقات الكنسية، وكان من أسباب انتشار الجامعات في القرون الوسطى: البحث عن حرية أكاديمية وحصانة قانونية أيضًا، فقد تسبَّب بحث مجموعة من الأساتذة والطلبة من جامعة بولونيا في الحصول على مزيد من الحريات في تأسيس جامعة بادوفا في الشمال الإيطالي، وقد كان منسوبو الجامعات يُمنحون الحماية والحصانات ضد التعرُّض للمُضايقات أو حتى التعرُّض للتوقيف من قِبَل السُّلطات المحلية أو ما يُسمَّى السُّلطات الدنيوية أو العلمانية(Cantoni & Yuchtman, 2014; Symoens, 1992; Mundy،2014).

سابعاً: إسهامات التراث العربي والإسلامي في الجامعات الأوربية في القرون الوسطى:

يكثر الجدل بين المؤرِّخين حول تاريخ نشأة الجامعات، حيث يرى الكثير أن الجامعات أُسِّست في الوطن العربي والإسلامي، وأن جامعة القرويين بفاس والمؤسَّسة عام 859 للميلاد هي أقدم الجامعات على الإطلاق، بينما يرى مُؤرِّخون غربيون أن الجامعات الحالية هي نتاج الكنيسة والنصرانية، وحتى إن التنظيم الإداري والامتيازات من السُّلطات الدينية والمدنية ومُسمَّيات الدرجات العلمية مثل البكالوريوس والأزياء والثقافة كلها مُستمدَّة من التراث الكنسي.

لكن في الوقت نفسه لا يُوجد جدال بأن الجامعات الأوروبية في مراحلها الأولى استفادت كثيرًا من التراث العربي والإسلامي، واستفادت من المدارس القائمة في الأندلس وصقلية، وقت أن كان لترجمة المؤلَّفات والكتُب من اللغة العربية إلى اللغة اللاتينية التي كانت هي اللغة الرسمية في الجامعات الأوربية في قرونها الأُولى الأثر الكبير في تقدُّم الحركة العلمية في أوروبا(Lorch، 2001).

ومن أبرز مَن نقَل التراث العربي لأوروبا الفرنسي جربير، والذي أصبح لاحقًا بابا للفاتيكان في المقاطعة المعروفة في مدينة روما، وهو أوَّل بابا فرنسي، وقد تعلَّم البابا الذي يُطلَق عليه سلفستر الثاني في جامعة القرويين وفي مدارس الأندلس في النصف الثاني من القرن العاشر الميلادي، ونقل الكثير من العلوم من اللغة العربية إلى أوروبا مثل الحساب والرياضيات والفلَك، وهو البابا الوحيد الذي تعلَّم اللغة العربية، ومن المقولات التي انتشرت عن هذا البابا: أنه لا يُمكن لأوروبا أن تتقدَّم إلا بمعرفة علوم العرب (Zuccato,2005 ;Youssef، 2020).

وقد ترجم أيضًا الطبيب قسطنطين الإفريقي المتوفَّى سنة 1087 والذي ارتدَّ من الإسلام وتحوَّل إلى النصرانية العديد من المؤلَّفات الطبية المكتوبة بالعربية إلى اللاتينية، منها: كامل الصناعة الطبية لعلي بن العباس، وزاد المسافر للطبيب أحمد ابن الجزار، كما ترجم مؤلَّفات لأبي بكر الرازي، وترجم كذلك لأبي إسحاق الإسرائيلي، وقد استفادت جامعة ساليرنو التي اشتُهرت بالطب في القرون الوسطى من مؤلَّفات قسطنطين الإفريقي بشكل كبير، وذاعت سُمعة الجامعة بشكل كبير(Zhiri، 2006).

ومن العلماء والمترجمين البارزين في القرون الوسطى دومينيكوس جونديسالينوس، والذي عاش في القرن الثاني عشر وترجم الكثير من الأدبيات المكتوبة باللغة العربية إلى اللغة اللاتينية، ومن ثَمَّ أصبحت مراجع علمية للأساتذة والطلبة، ومنها تفسيرات فلسفة أرسطو وكتب أبي حامد الغزالي، كما ترجم لبعض أعمال سليمان بن جبيرول وكتاب لابن سينا في الطب.وقد قام أيضًا جيرارد كريمونا المتوفَّى عام 1187 بترجمة عدد من الكتُب العربية ونقلها إلى اللاتينية، ومن أهم ما قام به جيرارد ترجمته لكتاب القانون في الطب لابن سينا، والذي كان مرجعًا لكيات الطب في العصور الوسطى وحتى في عصر النهضة، كما قام جيرارد بترجمة بعض أعمال أبي بكر الرازي في الطب، وقام المترجم الإيطالي أيضًا بترجمة الكثير من الأعمال العربية إلى اللاتينية، كما يُعتقد أن جيرارد كريمونا هو الذي قام بترجمة المجلد الضخم للطبيب والجرَّاح الزهراوي المعنون بـ (كتاب التصريف

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396




لِمَن عجز عن التأليف) إلى اللاتينية، وكان مرجعًا لكليات الطب لمدَّة تزيد عن خمسة عقود(Lorch، 2001). كما قامت مدرسة في طليطلة في إسبانيا في القرن الثاني عشر والثالث عشر بغرض ترجمة الأدبيات والكتُب العربية إلى اللغة اللاتينية، وهي مدرسة طليطلة للمُترجمين، وقد قامت بترجمة الكثير من الكتُب والموسوعات العربية إلى اللغة اللاتينية، ومن الفلاسفة والعلماء الذين تُرجمت بعض أعمالهم في المدرسة موسى بن ميمون وابن خلدون والخوارزمي وابن رشد. وقد حرص مُترجمو المدرسة على ترجمة آثار أرسطو الموجودة في الكتُب العربية وكتب ابن حيان والفارابي، كما ترجمت كتب الكندي في البصريات وكتاب جابر بن أفلح في الفلَك والفرغاني في الفلك والحركات السماوية بالإضافة إلى ترجمة كتُب العلماء اليونان المكتوبة باللغة العربية مثل كتب إقليدس حول عناصر الهندسة وكتاب أرخميدس حول قياس الدائرة بالإضافة لترجمة أعمال بطليموس المجسطي. وشملت الكتب والمجلدات المترجمة في شتَّى المجالات في الفلسفة والكيمياء والفيزياء والطب والرياضيات والهندسة وغيرها من المعارف والعلوم مراجع علمية للجامعات الأوربية في القرون الوسطى(Serrano، 2015).

ثامناً: نماذج من الجامعات الأوربية في العصور الوسطى

جامعة بولونيا:

تتمتَّع جامعة بولونيا بتاريخ فريد، تعود جذوره إلى العصور الوسطى، وبالرغم من صعوبة تحديد عام محدَّد لبدء الجامعة لغياب التوثيق الجيد وكذلك البدايات المتواضعة للجامعة، لكن يُرجِّح بعض المؤرِّخين أن الجامعة تأسَّست عام 1088، وهي أقدم جامعة تعمل بشكل مستمر. وقد تحصَّلت الجامعة على اعتراف من قِبَل إمبراطور الإمبراطورية الرومانية المقدَّسة فريدرش الأوَّل في عام 1158خلال العصور الوسطى، وقد اشتُهرت الجامعة بتدريسها للقانون المدني، ولكنَّها كانت تُدرِّس القانون الكنسي والمنطق واللاهوت وكذلك الطب، وقد انجذب العلماء والطلاب من جميع أنحاء أوروبا إلى الجامعة بسبب سُمعتها الجيدة(Grendler، 1999).

تأسَّست جامعة بولونيا على يد مجموعة من الطلاب، وهم الذين قاموا بإدارتها وتعيين الأساتذة فيها، لذلك اشتُهرت الجامعة على أنَّها جامعة طلبة، فالطلاب هم المسيطرون ولهم اليد العُليا في الجامعة، والأساتذة لم يكن لهم دورٌ بارز بل كانوا يتماشَوْن مع تعليمات الطلاب الذين كانوا يُديرون الجامعة، حيث كان مدير الجامعة هو رئيس اتحاد الطلاب. وقد كان من شروط اختيار مدير جامعة بولونيا في العصور الوسطى: أن يكون طالبًا فيها، وأن يكون أعزب، كون معظم الطلاب في الجامعات في العصور الوسطى يُتوقَّع أن يكونوا في مناصب عُليا من الكنائس، وهي وظائف دينية تشترط عدم الزواج، ومن الشروط أيضًا: أن لا يقل عُمر مدير الجامعة عن 24 سنة، بالإضافة إلى أن مدير الجامعة يجب أن يَدرس القانون لمدة خمس سنوات على الأقل، وقد كان يتمُّ اختيار مدير الجامعة وهو رئيس اتحاد طلبتها بشكل غير مباشر، ولم يكن مدير الجامعة يتقاضى أجورًا أو راتبًا ثابتًا، سواء كان نصف مبالغ الغرامات التي تفرضها الجامعة على الطلبة المخالفين للأنظمة والتعليمات أو غير ذلك (عاشور، 2007). ولقد بدأت الجامعة كجمعية غير رسمية قبل أن تُصبح مُؤسَّسية رسميًّا مُعترف بها، وقد شهدت الجامعة تواجُدًا للطلاب الدوليين من بداية التأسيس، وكان أيضًا هناك أشكال من التنابُز والعُنصرية بين الطلاب، وقد شكَّل الطلاب العديد من الاتحادات الطلابية في جامعة بولونيا، حيث كان التشكيل للاتحادات الطلابية بناءً على العِرقية، فطلاب اللمبارديين كانت لهم رابطة خاصة بهم، وكذلك الطلاب من روما، وهناك رابطة خاصة بالطلاب من توسكانا.

كانت الجامعة رائدة في نظام الدرجات العلمية التي أصبحت فيما بعد نموذجًا للجامعات الأوروبية الأخرى، وقد قام بالتدريس فيها عددٌ من العلماء البارزين الذين ارتبطوا بجامعة بولونيا في العصور الوسطى، منهم إيرنيريوس المعروف باسم "الأب المؤسِّس" للدراسات القانونية، وكان عالِمًا في القانون الروماني، ومن الأشياء التي تفتخر بها جامعة بولونيا أنها كانت من الجامعات الممكِّنة للمرأة، حيث تخرَّجت في الجامعة أوَّل طالبة، وكذلك تَمَّ تعيينها في منصب تدريسي بعد ذلك في نفس الجامعة، وتُدعى هذه المرأة بيتيسيا جوزاديني. وقد تخرَّجت بيتيسيا جوزاديني في جامعة بولونيا عام 1237، وأيضًا كانت بيتيسيا جوزاديني أوَّل امرأة تشغل منصب التدريس في

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396


مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (27) September 2023 العدد (27) سبتمبر 2023


تاريخ التعليم (Peril، 2006).

من النماذج التي قامت بالتدريس في جامعة بولونيا هو الحسن بن محمد الوزَّان الزياتي الفاسي والمشهور بـ(ليون الأفريقي) أو (يوحنا الأسد الأفريقي). وقد وُلد الحسن في غرناطة عام 1494 قبيل سقوطها على يد الإسبان قبل أن يتنقل مع أسرته إلى المغرب العربي، ويُثبت براعته العلمية وذكاءه، حيث درس في جامعة القرويين التي تُعتبر أقدم جامعة في العالم، وتقلَّد الحسن مناصب سياسية مهمَّة في فاس، وكان يتميَّز بالعلم خاصة في العلوم الجغرافية، وقد قام برحلات عديدة. ولكن حدث عند عودته إلى دياره من إحدى الرحلات أن تعرَّضت سفينته إلى هجوم من قراصنة مُرتزقة يعملون لصالح القديس يوحنا في عام 1518. ومن ثَمَّ تَمَّ تقديم الحسن كهدية وعبد إلى البابا الكاثوليكي في روما (ليو العاشر)، وتَمَّ تغيير اسمه ليُصبح معروفًا باسم ليون الأفريقي. وسُرعان ما عرف البابا قيمة ليون الأفريقي وما يمتلكه من علم، وتَمَّ تكليفه بمهام عديدة لمساعدة الجيش والاستطلاع لمعرفة ليون بالجغرافيا. وقد تحوَّل ليون الأفريقي إلى النصرانية وتَمَّ تعميده، ولكن لا يُعلم إذا كان أُجبِر على ذلك كونه أسيرًا مُستضعَفًا أو لا، حيث يُعتقد أنه تُوفِّي وهو مسلم في تونس. ويُعدُّ ليون الأفريقي من الأعلام المهمَّة في جامعة بولونيا، حيث تَمَّ تعيينه لتدريس اللغة العربية، ويُعدُّ كتاب وصف أفريقيا من أبرز مُؤلَّفات ليون الأفريقي، حيث أتَمَّ الكتاب في روما سنة 1526 (Zhiri، 2006).

جامعة باريس:

لعبت جامعة باريس دورًا مهمًّا في الحياة العلمية خلال العصور الوسطى في قارة أوروبا، فقد تأسَّست في منتصف القرن الثاني عشر، وأصبحت مركزًا بارزًا للمساعي الفكرية والأكاديمية، حيث جذبت العلماء والطلاب من جميع أنحاء أوروبا، وقد تطوَّرت الجامعة في الأصل من مدارس كاتدرائية نوتردام، ويعتقد بعض المؤرِّخين أن أصول جامعة باريس ترجع إلى القرن الثامن أو التاسع الميلادي. وفي عام 1200 تَمَّ الاعتراف بالجامعة بمرسوم الملك الفرنسي فيلب الثاني، وفي عام 1215 تَمَّ الاعتراف بالجامعة من قِبَل البابا إنوسنت الثالث.

وفي عام 1229 وقعت حادثة مُؤثِّرة في تاريخ جامعة باريس أدَّت إلى إضراب الأساتذة وتوقُّف الدراسة في الجامعة لمدة عامين؛ بسبب احتجاج الأساتذة والطلبة على التجاوُزات التي قامت بها السُّلطات المدنية تجاه الأساتذة والطلبة، رغم حصولهم على حصانات بعدم التعرُّض للمحاكمات في المحاكم العلمانية المدنية، ويرجع السبب في الاحتجاج إلى أنه في إحدى الاحتفالات الدينية اندلع نِزاع بين مجموعة من الطلاب المخمورين، والذين كان غالبهم في سِنِّ المراهقة وصاحب حانة حول فاتورة، مِمَّا أدَّى إلى شجار جسدي، وتعرَّض الطلاب للضرب، وألقوا بهم في الشوارع. في اليوم التالي عاد الطلاب المتضرِّرون بأعداد أكبر مُسلَّحين بهراوات خشبية، وقد اقتحموا الحانة التي كانت مُغلقة بسبب عطلة دينية، وقاموا بتدمير الحانة، ولحقت أضرار بمتاجر أخرى في أعمال شغب لاحقة امتدَّت إلى الشوارع، ولأنَّ الطلاب استفادوا من حصاناتهم كرجال دِين تابعين للكنيسة حيث إنَّهم يُعاملون فوق القانون المدني. وقد تَمَّ تقديم شكاوى غاضبة إلى المحاكم الكنسية، وقد مالت المحاكم الكنسية وهي المخولة بالنظر في قضايا الطلاب والأساتذة الجامعيين في القرون الوسطى كونهم رجال دِين، وقد مالت المحكمة الكنسية والجامعة إلى جانب الطلاب خوفًا من تكرار سيناريو انفصال جامعة كامبريدج عن أكسفورد، لكن الملك الفرنسي أمر بتنفيذ العقوبات ضد الطلاب، وهو تجاوُز صريح لسُلطة الكنيسة والتي كانت الجامعة من ضمن الجهات التابعة للكنيسة. لذلك قامت احتجاجات وإضرابات عديدة، وتوقَّفت الدراسة في الجامعة احتجاجًا على قرار السُّلطة المدنية(عاشور، 2007).

ركَّزت الجامعة في البداية على اللاهوت؛ نظرًا لكون باريس مركزًا للفكر الديني، وهو التخصُّص الذي اشتُهرت به الجامعة، وقد ساهم علماء بارزون مثل بيتر أبيلارد وتوما الأكويني في سُمعة الجامعة كمؤسَّسة رائدة للدراسات اللاهوتية، كما توسَّعت مناهج الجامعة لتشمل الفلسفة والقانون والطب، وقد كانت دراسة الفلسفة مجالًا مهمًّا أيضًا، وقد تأثَّرت الجامعة بالمفكرين اليونانيين والإسلاميين القدماء، وأنتجت كلية الحقوق بالجامعة علماء قانون لعبوا أدوارًا مهمَّة في تشكيل الأنظمة القانونية في جميع أنحاء أوروبا، في حين كان الطب -مع التركيز على مبادئ جالينوس- مجالًا مهمًّا آخر للتميُّز. وقد تشكَّلت الكليات في جامعة باريس بعد تأسيس الجامعة كما كانت العادة في الجامعات القديمة بعكس الوضع الحالي، حيث تُنشأ الكليات ثم تتحوَّل إلى جامعات، وكان لكلِّ كلية عميد خاص بها، كما اشتُهرت جامعة باريس بأسلوبها الدراسي الصارم في التعلم من خلال الجدَل

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (27) September 2023 العدد (27) سبتمبر 2023



والمناظرة، فضلًا عن اعتمادها على دراسة النصوص القديمة، بما في ذلك نصوص أرسطو وأفلاطون وجالينوس. وعلى الرغم من الصراعات مع السُّلطات الدينية والنزاعات الداخلية، استمرَّت الجامعة في الازدهار وتوسيع نفوذها طوال العصور الوسطى، وقد شكَّل الطلاب في جامعة باريس جمعيات شبيهة بالنقابات تُعرف باسم الأمم، بناءً على أصولهم الجغرافية. وتُشتهر جامعة باريس بأنها جامعة أساتذة، فقد كان يُديرها الأساتذة وليس الطلاب كما في جامعة بولونيا. كما تميَّز الأساتذة بحقوق أكبر من نُظرائهم في جامعة بولونيا. وكان هناك دعم يأتي للجامعة من قِبَل السُّلطات المدنية بالإضافة للرسوم الدراسية المفروضة على الطلاب (Rashdall، 1885).

جامعة أكسفورد:

تتمتَّع جامعة أكسفورد بتاريخ طويل، ترجع جذوره إلى القرون الوسطى، وبالرغم من صعوبة تحديد دقيق لانطلاقة الجامعة لكن يُشير موقع جامعة أكسفورد إلى أنه يُوجد وثائق على أنه يُوجد لقاءات وتدريس بها منذ عام 1096 على الأقل، إن لم تكن أقدم من ذلك (Oxford، 2023). وتُعتبر جامعة أكسفورد أوَّل جامعة تُؤسَّس على الأراضي الناطقة بالإنجليزية في العالَم، بالإضافة إلى أنها ثاني أقدم جامعة مستمرة بالعالَم بعد جامعة بولونيا، كون جامعة باريس القديمة قد أغلقت أبوابها وأصبحت من الماضي. وفي عام 1167 قام ملك فرنسا بمنع الطلاب الإنجليز من الدراسة في جامعة باريس لأسباب سياسية ودينية، كموقف رافض لتصرُّفات الملك الإنجليزية ضد السُّلطات الدينية في نزاع يُسمَّى بجدَل بيكيت، وهو متعلِّق بصراع بين الكنيسة والتاج على النفوذ والقوة. وقد ساهم هذا القرار في تشجيع الطلاب والأساتذة الإنجليز العائدين من جامعة باريس في تطوير جامعة أكسفورد، وتَمَّ تطبيق اللوائح والتنظيمات الموجودة في جامعة باريس في جامعة أكسفورد، فجامعة أكسفورد جامعة يُديرها الأساتذة وليس الطلاب كما في جامعات إيطاليا في تلك المرحلة.

وفي عام 1190 تواجد أوَّل طالب دولي في جامعة أكسفورد، وفي عام 2014 تَمَّ تغيير مسمَّى مدير جامعة أكسفورد ليكون المستشار، وقد تَمَّ الاعتراف بالجامعة من قِبَل السُّلطات المدنية عام 1231، وفي عام 1248 مُنِحت الجامعة ميثاقًا ملكيًّا من الملك هنري الثالث. وفي عام 1249 تَمَّ تأسيس أوَّل كلية في جامعة أكسفورد، وكان من أسباب إنشاء الكليات أنها تكون مهجعًا للطلاب بعيدًا عن السكن في المباني الواقعة في الأحياء السكنية العامة، حيث كانت هناك الكثير من المشاكل ومظاهر العنف بين المجتمع المحلي وطلبة الجامعة، وكان كثير من طلبة الجامعية يُسيء التصرُّف، ويستخدم الأسلحة ضد المجتمع المحلي خاصة مع الحصانات والامتيازات التي كان الطلاب الجامعيون يحصلون عليها في تلك المرحلة. وقد تَمَّ تطوير عدد من اللوائح التي تحدُّ من المشاغبات والمخالفات الطلابية في جامعة أكسفورد في نهاية القرن الثالث عشر بعد عدد كبير من الصراعات الدامية بين الطلاب والمجتمع المحلي، راح ضحيتها الكثير من الطلاب والسكان. وفي عام 1349 تُوفِّي رُبع طلاب جامعة أكسفورد نتيجة انتشار الطاعون في المدينة، وقد كان الطاعون أو الموت الأسود مُستشريًا في القارة الأوربية، وقد تسبَّب في هلاك ما لا يقلُّ عن ثُلُث سكان أوروبا، وفي عام 1355 -وتحديدًا في يوم العاشر من فبراير- في يوم القديس سكولاستيكا وقع حدثٌ تاريخيٌّ مُهمٌّ في تاريخ جامعة أكسفورد، وهو اندلاع مُواجهات دامية بين السكان والطلاب، نتج عنها مقتل 67 طالبًا وأستاذًا من جامعة أكسفورد، بالإضافة إلى عدد من القتلى من جانب السكان. ويرجع السبب في ذلك إلى خلاف في أحد حوانيت الخمور بين طالبين من الجامعة وصاحب الحانوت؛ بسبب عدم إعجابهم بأحد المشروبات الكحولية، ثم تطوَّر الأمر إلى التشابُك، وقام كلُّ السكان بمساندة صاحب الحانوت، بينما هرع الطلاب لمساعدة زملائهم، مِمَّا ساهم في انفجار الوضع وخروجه عن السيطرة، ومن ثَمَّ تَمَّ اقتحام المباني الجامعية وتدميرها والاعتداء على الطلاب والأساتذة؛ مِمَّا نتج عنه مقتل الكثير من الطلبة والأساتذة.

وخلال القرن الرابع عشر تحصَّلت الجامعة على كثير من الامتيازات والمراسيم من السُّلطات البريطانية ومن البابوية، وقد كان الهدف الأساسي من تأسيس الجامعة: إعداد رجال الدِّين للكنائس كما هو الغرض من تأسيس معظم الجامعات في القرون المظلمة. وقد ركَّزت الخُطط الدراسية لجامعة أكسفورد في العصور الوسطى بشكل أساسي على دراسة اللاهوت والقانون والطب، وقد كانت اللاتينية هي لغة التدريس الأساسية، وكان الطلاب يتقدَّمون من خلال سلسلة من الدرجات العلمية، مثل درجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراة. وقد ارتبط

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396


مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (27) September 2023 العدد (27) سبتمبر 2023


العديد من العلماء البارزين بجامعة أكسفورد خلال العصور الوسطى، بما في ذلك توماس الأكويني، عالِم لاهوت وفيلسوف، درس في أكسفورد، وجون ويكليف، عالِم لاهوت ومُصلح إنجليزي، قام بالتدريس أيضًا في الجامعة، وقد لعبت جامعة أكسفورد دورًا مهمًّا في الحياة الفكرية والثقافية لأوروبا خلال العصور الوسطى(Symoens, 1992;Mundy,2014; Oxford، 2023).

جامعة كامبريدج:

تُشير المصادر إلى قيام حركات تعليمية فيما يُدعى اليوم جامعة كامبريدج إلى القرن الخامس والسادس الميلادي، ولكن من المؤكَّد أن تطوُّر جامعة كامبريدج وانطلاقتها الحقيقية كان عام 1209، وذلك بعد الانشقاق الحاصل من قِبَل أساتذة وطلاب من جامعة أكسفورد. ويرجع لذلك السبب حدوث الانقسام بين الجامعتين الأكثر عراقة في بريطانيا. ففي عام 1209 كان هناك طالب يدرس الفنون السبعة الحرة في جامعة أكسفورد، وقتل عن طريق الخطأ امرأة من المدينة، وعندما وجد الطالب أن المرأة فارقت الحياة آثر سلامة نفسه ولاذ بالفرار، وقد وجد عمدة المدينة وبعض الأهالي المرأة ميتة، وبدؤوا بالبحث عن القاتل في مسكنه الذي استأجره مع ثلاثة آخرين من زملائه، لكنَّهم لم يجدوا القاتل، وألقوا القبض على زملائه الثلاثة، الذين لم يكونوا على دراية بعملية قتل المرأة، وزجُّوا بهم في السجن. وبعد بضعة أيام قاموا بأمر من الملك -وفي انتهاك لحقوق الكنيسة- بأخذ الطلاب خارج المدينة وشنقهم، وقد كان لدى طلاب الجامعات الأوربية حصانات ضد تقديمهم للمحاكمات في الكنائس المدنية أو ما تُسمَّى بالعلمانية في تلك الحقبة، وكان من المفترض تقديمهم للمحاكمات في محكمة كنسية، وبعد عملية الإعدام هذه قام عدد كبير من الأساتذة والطلاب يُقدَّر عددهم بثلاثة آلاف بمغادرة المدينة، وبعضهم توجَّه إلى كامبريدج وقام بتأسيس الجامعة المعروفة، وقد استفادت من التنظيم الإداري والعلمي الموجود في جامعة أكسفورد والمستنسَخ من جامعة باريس، فجامعة كامبريدج في القرون الوسطى تُعدُّ من ضمن الجامعات التي يُديرها الأساتذة (أبو المجد، 2020).

وفي عام 1229 وقعت أحداث جامعة باريس التي قرَّر أعضاؤها الإضراب عن العمل والتوقُّف عن التدريس نتيجة لتجاوُز السُّلطات المدنية وتعدِّيها على الجامعة، والتي تُعتبر تابعة للكنسية بعد أحداث العنف التي مارسها مجموعة من الطلاب ضد ممتلكات المجتمع المحلي، وقد استغلَّ الملك الإنجليزي هنري الثالث الموقف، وذلك بسبب المشاكل السياسية بينه وبين الملك الفرنسي لويس التاسع، وقام بدعوة الطلاب والأساتذة للعمل والدراسة في جامعة كامبريدج . ويُعدُّ هذا الحدث أوَّل اعتراف وتأييد من الملك الإنجليزي للجامعة، يُذكر أن جامعتي أكسفورد وكامبريدج كانتا دائمًا يتمُّ دعمهما من الملكية الإنجليزية، وفي عام 1261 حدثت مُشاجرات وأحداث عُنف خطيرة بين طلاب جامعة كامبريدج وانضمَّ إليها سكان المدينة؛ ونُهِبت المنازل وأُحرِقت سِجِلَّات الجامعة، ووقعت حالات قتل بين الطلاب والأساتذة والسكان المحليين، وقد تَمَّ إعدام ستة عشر من سكان البلدة، وقد هاجر عددٌ من الأساتذة والطلاب نتيجة للأحداث المؤسِفة. وفي عام 1318 حصلت الجامعة على اعتراف من البابوية، وقد ركَّز المنهج الدراسي المبكر للجامعة على اللاهوت والفلسفة والفنون الليبرالية، متبعًا في ذلك نموذج الجامعات الأوروبية الأخرى. وفي العصور الوسطى لعبت الجامعة دورًا مهمًّا في تطوير فكر العصور الوسطى والتقاليد الأكاديمية (أبو المجد، 2020).

جامعة شلمنقة:

تتمتَّع جامعة سالامانكا أو شلمنقة بتاريخ عريق يعود إلى العصور الوسطى، وقد تأسَّست الجامعة عام 1218 على يد ملك ليون ألفونسو التاسع، وهي أقدم جامعة في إسبانيا بعد جامعة بلنسية، وهي واحدة من أقدم الجامعات في العالَم. وقد تطوَّرت جامعة سالامانكا من مدرسة كاتدرائية إلى جامعة تميَّزت سنواتها الأولى بتأثير النظام الجامعي في العصور الوسطى، وطبَّقت نموذج جامعة بولونيا؛ أي أن جامعة سالامانكا كانت جامعة يُديرها الطلاب بعكس جامعة باريس التي كان يُديرها الأساتذة. وفي عام 1255 حصلت الجامعة على الميثاق الملكي والمباركة البابوية بالاعتراف العالمي بالدرجات العلمية الممنوحة من الجامعة. وقد لعبت الجامعة دورًا حيويًّا في التطوُّر الفكري والثقافي في إسبانيا وأوروبا، حيث جذبت العلماء والطلاب من جميع أنحاء القارة، ولا يُمكن المبالغة في تقدير مساهماتها في تخصُّصات مثل اللاهوت والقانون والفلسفة والدراسات الإنسانية.وتُشير المصادر التاريخية إلى أن جامعة شلمنقة كان فيها بعض الطالبات الإناث في القرن الخامس عشر، فقد جلبت

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396


مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (27) September 2023 العدد (27) سبتمبر 2023


الملكة إيزابيلا الأولى ملكة قشتالة معلمة لتعليمها اللغة اللاتينية التي كانت لغة العلوم في أوروبا في تلك الحقبة، وقد كانت المعلمة مِمَّن سبق لهن الدراسة في هذه الجامعة (Duve & Others، 2021).

جامعة بادوفا:

تَمَّ تأسيس جامعة بادو أو بادوفا عام 1222، وهي تُعتبر من أقدم الجامعات من حيث التأسيس في العالَم. وتقع هذه الجامعة في شمال إيطاليا حاليًّا، حيث كانت إيطاليا في ذلك الوقت مقسَّمة، وتُعدُّ جامعة بادوفا مُنشقَّة عن جامعة بولونيا، فقد تَمَّ تأسيسها على يد مجموعة من الأساتذة والطلبة القادمين من جامعة بولونيا، وكان سبب انتقال الطلبة والأساتذة من جامعة بولونيا وتأسيس الجامعة الجديدة هو الرغبة في الحصول على قَدْر أكبر من الحرية الأكاديمية. وقد تَمَّ محاكاة نموذج بولونيا في إدارة جامعة بادوفا، حيث إن الطلبة هم الذين كانوا يُديرون الجامعة وكانوا المسؤولين عنها، فيما كان دور الأساتذة التدريس وأخذ الأجور من الطلبة. وقد كانت الأجور التي تُعطى للأساتذة في العقود الأولى من تكوين الجامعات ليست ثابتة، حيث كان الاعتقاد أن العلم الذي لدى الأساتذة هو منحة من الرَّبِّ، لذلك لا يُمكن أخذ أجور عليه، لكن في نفس الوقت كان الأساتذة يتقبَّلون الهدايا التي كانت تأتيهم من الطلاب سواء كانت من الأغذية أو الأموال، حيث إن الهدايا كانت اختيارية، ولكن كان من المتوقَّع من الطلاب إعطاء نوع من التعويضات للأساتذة. وقد حصلت جامعة بادوفا على اعتراف بامتيازاتها واستقلاليتها من البابا الكاثوليكي كلمنت السادس سنة 1346.

وفي عام 1399 انقسمت جامعة بادوفا إلى جامعتين: الجامعة الأولى: تعنى بتدريس القانون المدني والقانون الكنسي، والجامعة الأخرى: تقوم بتدريس علم الفلَك والجدَل والفلسفة والبلاغة بالإضافة إلى الطب. وقد اشتُهرت جامعة بادوفا بتدريس الطب وانطلقت محاضرات الطب فيها منذ عام 1250. وفي سنة 1399 حصلت جامعة بادوفا من حكام المدينة على مبنى خاص بها ليكون مقرًّا دائمًا للجامعة، وأيضًا فرضت المدينة بعض الضرائب على السكان لدفعها للأساتذة في الجامعة، وعندما خضعت مدينة بادوفا لسيطرة جمهورية البندقية في عام 1404 سارعت حكومة البندقية إلى دعم الجامعة، وأصبحت الجامعة وجهة لسكان البندقية الراغبين في تولِّي مناصب عُليا. أيضًا في ظل التسامُح الديني النسبي لجمهورية البندقية مع أتباع المذهب البروتستانتي أصبحت الجامعة أيضًا بيئة جاذبة للأقليات مقارنة بالجامعات التابعة للبابوية. كما تمتلك هذه الجامعة تاريخًا علميًّا حافلًا بالإنجازات في عصر النهضة، حيث كانت قد ضمَّت الكثير من الأساتذة المتميِّزين، من أبرزهم العالِم غاليليو غاليلي المتوفَّى سنة 1642. وتبنَّى غاليليو نظرية مركزية الشمس التي صاغها العالم كوبرنيكوس في كتاب عن دوران الأجرام السماوية عام 1543، وقد قُوبِلت اكتشافات غاليليو بالمعارضة من قِبَل الكنيسة الكاثوليكية، وفي عام 1616 أعلنت محكمة التفتيش أنَّ نظرية مركزية الشمس تُعدُّ «هرطقة» بصورة رسميَّة، وحظرت الكتُب التي تتحدَّث عن مركزية الشمس، وطلبت الكنيسة من غاليليو التوقُّف عن الإيمان بهذه الأفكار أو تعليمها أو الدفاع عنها(Padua, 2023; Zampieri & Others، 2013).

جامعة نابولي فيدريكو الثاني:

تأسَّست جامعة نابولي فيدريكو الثاني على يد إمبراطور الإمبراطورية الرومانية المقدَّسة فريدريك الثاني في عام 1224. ويعتقد المؤرِّخون أن جامعة نابولي هي أقدم مؤسَّسة تعليم عالٍ مدعومة وممولَّة من الدولة في العالَم، وقد كان هدف الإمبراطور هو إنشاء مؤسَّسة للتعليم العالي من شأنها أن تضع حدًّا لهيمنة جامعات شمال إيطاليا، وأبرزها جامعات بولونيا وبادوفا، والتي كانت تُعتبر تحت التأثير القوي للبابا الكاثوليكي، وقد منح الميثاق الاستقلال للجامعة، وكان للإمبراطور السُّلطة العُليا في هذه الجامعة، حيث كان يتولَّى الكثير من المهام فيها، ومنها: تعيين الأساتذة، والإشراف على عمليات قبول الطلاب الجدُد، والتأكُّد من كفاءاتهم. كما قام بتعيين الأساتذة كموظَّفين عامين تابعين للدولة، ويتقاضون أُجورهم من قِبَل الإمبراطورية، وأيضًا كان الإمبراطور هو الذي يمنح الدرجات العلمية.

ويُعتقد أن هذه الجامعية هي أوَّل جامعة علمانية في العالَم، حيث كانت ذات توجُّه غير ديني، وكانت الجامعة تُدرِّب أيضًا كثيرًا من الموظفين الإداريين في الإمبراطورية، والذين لم يكن لهم مناصب دينية على عكس السائد في تلك المرحلة الزمنية، حيث كان الاهتمام مُنصبًّا على تخريج رجال الدِّين، وكانت جامعة نابولي صارمة

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
العدد (27) سبتمبر 2023 Volume (27) September 2023



ومركزية إلى حدٍّ ما، ولم يُسمح للطلاب والعاملين الأكاديميين بالسفر والدراسة في أيِّ مكان آخر خلال دراستهم، وبعد التخرُّج يتعهَّد الخرِّيجون بالبقاء مخلِصين للإمبراطور، وكان يتعيَّن على الخرِّيجين البقاء لمدَّة لا تقلُّ عن 16 شهرًا بعد التخرُّج للتدريس وإلقاء المحاضرات في الجامعة. و تأسَّست الجامعة في إطار الإصلاح الإداري الذي اتَّبعه الإمبراطور؛ بهدف تدريب البيروقراطيين ليُصبحوا مُوالين له، فضلًا عن أن يُصبحوا قادرين على مُراقبة النُّبلاء المحليين الذين لا يثق بهم. وقد خلق هذا دافعًا قويًّا لخلق أداة سياسية للإمبراطور؛ حتى يتمكَّن من متابعة سياساته ومُواجهة النفوذ البابوي، وكان أحد أشهر الطلاب: اللاهوتي والفيلسوف الكاثوليكي الروماني توما الأكويني. وقد مرَّت الجامعة بمراحل تاريخية ومنافسة شديدة مع الجامعات المجاورة، وقد توقَّفت الدراسة في الجامعة في أكثر من مرة بسبب عدم نجاحها وعدم قُدرتها على مُنافسة جاراتها من الجامعات، وقد تَمَّت إعادة الدراسة فيها، ولا زالت مستمرة حتى اليوم، وهي من الجامعات المرموقة على مستوى العالَم (The University of Naples Federico II، 2023).

جامعة تشارلز:

شهدت أوروبا نهضة في التطوُّر الفكري والثقافي في نهاية العصور الوسطى، وكانت جامعة تشارلز إحدى المؤسَّسات التي لعبت دورًا مهمًّا في هذه الفترة. وقد تأسَّست جامعة تشارلز عام 1348 على يد تشارلز الرابع، ملك بوهيميا والإمبراطور الروماني المقدَّس، وقد حصلت على مُباركة واعتراف من البابا الكاثوليكي كليمنت السادس. وتُعرَف هذه الجامعة تاريخيًّا بجامعة براغ، وسُرعان ما أصبحت الجامعة مركزًا للمعرفة والتنوير، حيث تجتذب العلماء والطلاب من جميع أنحاء أوروبا، وقد تَمَّ تأسيس الجامعة على غرار نموذج جامعة باريس، فقد تأسَّست جامعة تشارلز في مدينة براغ التي كانت آنذاك جزءًا من مملكة بوهيميا، إذ تصوَّر الملك تشارلز الرابع أن إنشاء جامعة من شأنها أن تُنافس المؤسَّسات المرموقة لمعاصريه، مثل جامعة باريس وجامعة بولونيا. وسُمِّيت الجامعة على اسم مُؤسِّسها، وكانت تتألَّف في البداية من أربع كليات: اللاهوت والقانون والطب والفنون الليبرالية. وكان المنهج الدراسي المطبَّق في الجامعة يُركِّز على الفنون الليبرالية، بما في ذلك القواعد والبلاغة والمنطق والحساب والهندسة والموسيقى وعلم الفلَك، كما شكَّلت هذه المواضيع الأساس لتعليم شامل، وكانت تهدف إلى تنمية التفكير النقدي والفضول الفكري. كما قدَّمت الجامعة دراسات متقدِّمة في اللاهوت والقانون والطب، وجذبت العلماء الذين سعَوْا إلى تعميق معرفتهم في هذه التخصُّصات. وسُرعان ما اكتسبت جامعة تشارلز سُمعة طيبة في التميُّز، حيث اجتذبت علماء وطلابًا مرموقين من جميع أنحاء أوروبا، وأصبحت الجامعة مركزًا للتبادُل الفكري والابتكار، مِمَّا عزَّز نمو التخصُّصات الأكاديمية المختلفة، وقدَّم العلماء المرتبطون بجامعة تشارلز مُساهمات كبيرة في مجالات مثل الفلسفة والرياضيات وعلم الفلَك واللاهوت، مِمَّا ترك أثرًا دائمًا على المشهد الفكري في العصور الوسطى. وبالإضافة إلى مَساعيها الأكاديمية، لعبت جامعة تشارلز دورًا رائدًا في المجتمع خلال العصور الوسطى، باعتبارها واحدة من أُولى الجامعات في أوروبا الوسطى، فكانت بمثابة مركز ثقافي وتعليمي، يرعى جيلًا من العلماء الذين سيُواصلون تشكيل مستقبل مجالات تخصُّصهم، كما قدَّمت الجامعة التعليم لرجال الدِّين والمحامين والأطباء الطموحين، مِمَّا ساهم في إضفاء الطابع المهني على هذه التخصُّصات(Symoens، 1992).

جامعة هايدلبرغ:

جامعة هايدلبرغ -والمعروفة أيضًا باسم جامعة روبرت كارل- هي أقدم جامعة في ألمانيا، تأسَّست عام 1386 بعد الحصول على الموافقة من البابا. وعلى مر القرون كان للجامعة تاريخٌ صاخب، حيث شهدت العديد من مراحل الصعود والهبوط من حيث سُمعتها العلمية وجاذبيتها الفكرية وجاذبيتها للأساتذة والطلاب، ففي القرن السادس عشر أصبحت هايدلبرغ مركزًا للإنسانية، وكان لدفاع مارتن لوثر العلَني عن أُطروحاته الخمس والتسعين في أبريل 1518 تأثيرٌ دائمٌ. وفي السنوات التالية، اكتسبت الجامعة سُمعة خاصة باعتبارها معقلًا للكالفينية، ويظلُّ تعليم هايدلبرغ المسيحي المكتوب عام 1563 بمثابة اعتراف أساسي للكنيسة الإصلاحية حتى يومنا هذا(Cantoni & Yuchtman،2014).

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (27) September 2023 العدد (27) سبتمبر 2023



وبعد وفاة البابا غريغوري الحادي عشر في عام 1378 حدث انشقاق كبير في الكنيسة الكاثوليكية، حيث تَمَّ انتخاب بابا من قِبَل فرنسا وبابا آخر من إيطاليا، وقد أيَّدت الأعيان ورجال الدِّين الألمان بابا إيطاليا، مِمَّا أغضب السُّلطات الفرنسية، وتَمَّ طرد الطلاب الألمان من جامعة باريس، وهذا ما اعتبره السياسي روبرت الأوَّل فرصة لتأسيس جامعة في ألمانيا. كان من ضمن المؤسِّسين وأوَّل رئيس للجامعة العالِم الهولندي الذي يُدعى مارسيليوس الإنغني، وقد كان الهولندي يحمل درجة الماجستير في الآداب، وكان يدرس في جامعة باريس، وقد تولَّى منصب رئيس جامعة باريس أيضًا في الفترة ما بين 1367 إلى 1371. ثم تحصَّل على درجة الدكتوراة في اللاهوت ليصبح أوَّل مدرس في جامعة هايدلبرغ يحصل على درجة الدكتوراة، وبعد فترة صعبة من السنوات تميَّزت بالثورات وسوء الإدارة المالية، أعاد كارل فريدريش- دوق بادن الأكبر الأوَّل- تنظيم الجامعة، وقد أضافت الجامعة اسمه على مُسمَّى الجامعة تقديرًا له.

وتَمَّت الاستفادة من نظام جامعة باريس حيث تَمَّ تطبيقه في جامعة هايدلبرغ، كما تَمَّ تأسيس كليات شبيهة بجامعة باريس، وتشمل: كليات الطب، والفلسفة، والقانون، واللاهوت. وقد كانت الدراسة في كلية اللاهوت من أكثر التخصُّصات تعقيدًا، ويتحلَّى حامل درجة اللاهوت بسِمة اجتماعية عالية واحترام أكاديمي كبير، وكانت درجة اللاهوت لا تُمنَح إلا لمرحلة الدكتوراة.

جامعة ساليرنو:
تتمتَّع جامعة ساليرنو بأهمية تاريخية كبيرة في العصور الوسطى، وتُعتبر من أقدم الجامعات في أوروبا، بل إن بعض المؤرِّخين أشار إلى أن جامعة ساليرنو الواقعة في جنوب إيطاليا هي أقدم جامعة في أوروبا. ويصعب تحديد تاريخ دقيق لبدء الجامعة، حيث كانت هناك مدرسة طبية قائمة منذ القرن التاسع على أقل تقدير في تلك المنطقة تُدعى المدرسة الطبية السالبرنية، ويُعتقد أنها هي التي ساهمت في تكوين الجامعة، وكان الجامعة تُوفِّر برامج دراسية في الإلهيات والقانون والجدل، ولكن الجامعة اشتُهرت بتفوُّقها في المجال الطبي في القرون الوسطى، وقد ذاع صيت ساليرنو كأفضل جامعة في الطب، فأصبحت قِبْلة للمُتعلِّمين الراغبين في الانتهال من خبرات الأساتذة والجرَّاحين في تلك الجامعة. وفي عام 1231 تحصَّلت الجامعة على اعتراف من قِبَل إمبراطور الإمبراطورية الرومانية المقدَّسة فريدريك الثاني، وقد تميَّزت الجامعة بوقوعها في مكان جغرافي يتمتَّع بتوفُّر الهواء الصحي والمياه المعدنية، لذلك هو مكان جيد للاستشفاء، وأيضًا من أسباب تميُّز الجامعة في الميدان الطبي توفُّر المراجع الطبية بها، خاصة تلك التي تُرجمت من اللاتينية إلى العربية، ومن أوائلها ما ترجمه قسطنطين الإفريقي، حيث أقام قسطنطين فيها لبعض الوقت وترجم بعض أعمال الطبيب علي بن عباس الأهوازي إلى اللاتينية، وكذلك ضمَّت الجامعة مراجع طبية ثرية تُرجمت من اللغة العربية (Serrano, 2015;Talbot, 1970;Lorch، 2010).

جامعة إشبيلية:
تُعتبر جامعة إشبيلية من الجامعات المؤثِّرة في القرون الوسطى في القارة الأوروبية، ويعود تاريخ تكوينها إلى منتصف القرن الثالث عشر الميلادي، لكن لم تحصل على الاعتراف من البابوية إلا في عام 1505 للميلاد، وقد تأسَّست الجامعة على يد الرُّهبان الدومينكان في الأساس، ثم طوَّرها الملك ألفونسو العاشر والملقَّب بالحكيم، حيث كان هذا الملك مُدركًا لأهمية التراث العربي والإسلامي، لذلك أشرف على أعمال مدرسة طليطلة للمُترجمين أو ما تُدعى مدرسة توليدو. وكان الهدف من الجامعة إعداد المنصِّرين أو ما يُسمَّوْن بالمبشِّرين بيسوع، وقد هدفت الجامعة منذ التأسيس إلى إعداد المنصِّرين للعمل الدعوي في أوساط المسلمين في المغرب العربي وكذلك اليهود، وقد اهتمَّت الجامعة بتدريس اللغة العربية والعبرية؛ وذلك لإعداد الطلاب للمهام التبشيرية، وقد ضمَّت الجامعة أربع كليات؛ وهي كليات الفنون والطب والقانون والإلهيات (عاشور، 2007).

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (27) September 2023 العدد (27) سبتمبر 2023



استنتاجات الدراسة:

توصَّلت الدراسة بعد دراسة القرون الأولى من نشأة الجامعات الأوربية إلى عدَّة استنتاجات:

- أنَّ الجامعات الأوربية هي أبرز الإنجازات الحضارية التي أنتجتها القارة الأوروبية في القرون الوسطى.
- أن كثيرًا من الجامعات تطوَّرت من مدارس دينية سابقة لتكوين الجامعات، خاصة المدارس الكاتدرائية ومدارس الأديرة.
- أن منسوبي الجامعات كانوا يُعدُّون من رجالات الكنيسة، وكان الطلاب والأساتذة يتقيَّدون بالزيِّ الكنسي، وحتى إنه كان يُطلَب منهم حلق معظم فروة الرأس مع إبقاء الجوانب كدليل شكلي على الإيمان والالتزام الديني. ونظراً لأن منسوبي الجامعات يتبعون الكنائس فهذا يُعطيهم الحصانات لعدم التعرُّض للمساءلة أو المحاكمة من محكمة مدَنية تُطبِّق القانون المدني، وكان يجب أن تقوم محكمة دينية بمحاكمة المتَّهَمين وفقًا للقانون الكنسي.
- كان الغرض من قيام الجامعات الأوروبية في سنواتها الأولى إعداد رجالات الكنيسة، وكانت تُطبَّق الأعراف والثقافات الكنسية في الجامعات في القرون الوسطى، ومَن يقوم بالتدريس في الجامعات كان مُعظمهم من رجالات الكنسية، وقد استلهمت الجامعات من الكنائس الكثير من الثقافات؛ منها مُسمَّيات الدرجات العلمية، وهي: البكالوريوس والماجستير والدكتوراة، حيث كانت تُطلَق هذه الألقاب على مستويات مختلفة في التنظيم الكنسي.
- وُجد نمطان لإدارة الجامعات في القرون الوسطى؛ وهما: النمط الإداري في جامعة بولونيا: وهو أن اتحاد الطلاب هو الذي يُدير الجامعة، والنمط الإداري الآخر: هو النمط الإداري المطبَّق بجامعة باريس، حيث إن اتحاد الأساتذة هو الذي يُدير الجامعة.
- ساهمت الجامعات في تنشيط الحركة التجارية والاقتصادية في المدن التي بها جامعات كون أن الأساتذة والطلبة الذين كان يشكلون نسبة كبيرة من سكان المدن وغالبيتهم مغتربين يحتاجون الكثير من الخدمات مثل الإسكان و التغذية والخدمات الأخرى .
- سبقت الجامعات تكوين الكليات، حيث لم تُؤسَّس الكليات إلا بعد سنوات من تأسيس الجامعات في العصور الوسطى، وقد ساهمت الكليات في تنظيم الأمور التعليمية وشؤون القبول، وكانت معظم الجامعات تضمُّ أربع كليات هي: كليات اللاهوت والقانون والطب والفنون الحرة. وقد تميَّزت بعض الجامعات عن بعضها في تدريس بعض التخصُّصات، فقد تميَّزت جامعة بولونيا بتدريس القانون المدَني، فيما تميَّزت جامعة باريس بتدريس الإلهيات، بينما تميَّزت جامعة ساليرنو بتدريس الطب.
- حصلت الجامعات بشكل عام على التأييد والاعترافات من قِبَل البابوية، وكذلك حصلت الجامعات على الامتيازات والضمانات والدعم المالي من قِبَل قادة السُّلطات المدَنية، وقد ساهمت الخلافات الدِّينية والسياسية في انتشار الجامعات في تلك الحقبة الزمنية.
- لم يكن للجامعات في سنواتها الأولى مقرَّات دائمة، بل كانت تُعقد المحاضرات في أماكن مختلفة غير ثابتة، ومن ثَمَّ تَمَّ تخصيص مقرَّات دائمة للجامعات.
- منذ تأسيس الجامعات كان للدور الطلابي تواجُد قوي ومُؤثِّر في القرارات الجامعية والمجتمعية،فقد كثرت المشاكل والقضايا الطلابية في القرون الوسطى، وتسبَّب الطلاب في كثير من أعمال العنف والشغب والقتل، ويرجع السبب إلى الحصانات والامتيازات التي تحمي الطلاب الجامعيين من التعرُّض أو المساءلة أو المحاكمة من قِبَل السُّلطات المدَنية والاكتفاء بمساءلته من قِبَل الجامعة والسُّلطات الدينية والتي غالبًا ما تقف في صف الطلاب أيضًا، ومن أسباب العنف الطلابي غياب مفاهيم شؤون الطلاب وإدارتهم واللوائح الخاصة بهم في كثير من الجامعات، وأيضًا يُعزى تفشِّي مظاهر العنف في القرون الوسطى إلى صِغر سِنِّ الطلاب، فهم يلتحقون بالجامعات منذ سِنِّ المراهقة في العادة، ويجدون أنفسهم بعيدين عن رقابة الأسرة أيضًا، ولم يكن في بداية تكوين الجامعات إسكان طلابي يتمُّ مُراقبته من قِبَل الأساتذة، وقد تميَّزت الجامعات الأوروبية منذ نشأتها بالتنوُّع الثقافي، فقد تواجد الطلاب الدوليون في الجامعات الأوروبية القديمة بشكل كبير، وأيضًا كان الأساتذة في الجامعات الأوروبية من مختلف العرقيات، وكانت اللغة المشتركة للجامعات هي اللغة اللاتينية.
- غياب دور المرأة والعبيد في الجامعات الأوربية في العصور الوسطى.
- استفادت الجامعات الأوروبية من التراث العربي والإسلامي، وقام الأوربيون بترجمة الكثير من الكتُب والمراجع العربية إلى اللغة اللاتينية، ومن أبرز حركات الترجمة هي تأسيس مدرسة طليطلة للمُترجمين، والتي ترجمت الكتُب العربية في شتَّى المعارف والفنون، ونقلتها إلى اللغة اللاتينية.

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.27.2023.396



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (27) September 2023 العدد (27) سبتمبر 2023



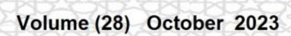
المراجع

1. أبو المجد، ط. ش. ا. ز.، & طارق شمس الدين زاكر. (2020). نشأة جامعة كمبريدج في العصور الوسطى. المجلة التاريخية المصرية<63-96 ,54(54) ,
2. البشر، سعود. (2021). التعليم العالي في الولايات المتحدة نظرة عامة. تكوين للنشر. جدة، السعودية.
3. يوسف، جوزيف . (1981). نشأة الجامعات في العصور الوسطى. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. بيروت لبنان.
4. عاشور، سعيد. . (2007). الجامعات الأوربية في القرون الوسطى. دار الفكر العربي للطباعة والنشر. القاهرة مصر.
5. Bishop, M. (2001). The middle ages. Houghton Mifflin Harcourt.
6. Blockmans, W., & Hoppenbrouwers, P. (2014). *Introduction to medieval Europe 300–1500*. Routledge.
7. Cantoni, D., & Yuchtman, N. (2014). Medieval universities, legal institutions, and the commercial revolution. The Quarterly Journal of Economics, 129(2), 823-887.
8. Duve, T., Luis Egío, J., & Birr, C. (2021). *The School of Salamanca: A case of global knowledge production* (p. 430). Brill.
9. Grendler, P. F. (1999). The University of Bologna, the city, and the papacy. *Renaissance Studies*, 475-485.
10. Jordan, W. C. (2004). Europe in the high middle ages. Penguin.
11. Lorch, R. (2001). Greek-Arabic-Latin: The transmission of mathematical texts in the Middle Ages. Science in context, 14(1-2), 313-331.
12. Mundy, J. H. (2014). Europe in the High Middle Ages: 1150-1300. Routledge.
13. Oxford University.(2023). History. Retrieved from https://www.ox.ac.uk/about/organisation/history
14. Pedersen, O. (1997). The first universities: Studium generale and the origins of university education in Europe. Cambridge University Press.
15. Peril, L. (2006). College girls: Bluestockings, sex kittens, and co-eds, then and now. WW Norton & Company.
16. Rashdall, H. (1895). The Universities of Europe in the Middle Ages: Salerno. Bologna. Paris (Vol. 1). Clarendon Press.
17. Serrano Patón, L. M. (2015). The School of Translator of Toledo and the identification of Gundisalvo's main contributor.
18. Symoens, H. (1992). A history of the university in Europe: Volume 1, Universities in the Middle Ages (Vol. 1). Cambridge University Press.
19. Talbot, C. (1970). Medical education in the Middle Ages. The history of medical education, 73-85.
20. The University of Naples Federico II. (2023). History.Retreved from https://www.international.unina.it/history/
21. Zampieri F, Zanatta A, Elmaghawry M, Bonati MR, Thiene G. Origin and development of modern medicine at the University of Padua and the role of the "Serenissima" Republic of Venice. Glob Cardiol Sci Pract. 2013 Nov 1;2013(2):149-62. doi: 10.5339/gcsp.2013.21. PMID: 24689015; PMCID: PMC3963738.
22. Zhiri, O. (2006). Leo Africanus and the limits of translation. In Travel and Translation in the Early Modern Period (pp. 175-186). Brill.
23. Zuccato, M. (2005). Gerbert of Aurillac and a Tenth-century jewish channel for the transmission of arabic science to the west. Speculum, 80(3), 742-763.

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.28.2023.400



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com





آليات تمويل الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية في ضوء الجامعات المماثِلة في الولايات المتحدة

الدكتور سعود غسان البشر
قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني: salbsheer@ksu.edu.sa

الملخص

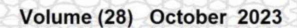
لقد توسَّع في العقود الأخيرة دور الحكومات في دعم وتمويل مُؤسَّسات التعليم العالي حول العالم؛ وذلك لِما لهذه المؤسَّسات من أهمية في تطوير الموارد البشرية وازدهار الدول، وتختلف الدول في أساليب وأنماط وطُرُق تمويل الجامعات. وفي المملكة العربية السعودية لا زالت الجامعات الحكومية تعتمد بشكلٍ شبه كامل على المخصَّصات الحكومية في الميزانيات السنوية، بعكس الجامعات العامة في الدول المتقدِّمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية، والتي لديها تنوُّع في مصادر التمويل. ويهدف هذا البحث إلى التعرُّف على واقع تمويل الجامعات العامة في السعودية والولايات المتحدة الأمريكية، ومعرفة أوجُه التشابُه والاختلاف بينهما، كما يهدف البحث إلى تقديم اقتراحات لتنويع مصادر التمويل في الجامعات الحكومية في السعودية في ضوء تجربة الجامعات الأمريكية العامة. وقد استخدم الباحث المنهج البحثي المقارن لمناسبته أهداف وأسئلة الدراسة. وقد استقصت الدراسة عن آليات التمويل في ثماني جامعات عامة من الجامعات النخبة في الولايات المتحدة الأمريكية؛ كون أن آليات التمويل في الجامعات الخاصة الأمريكية تختلف بشكل كبير عن آليات تمويل الجامعات العامة. وقد وجدت الدراسة عددًا من أوجُه التشابه والاختلافات بين أساليب التمويل بين الجامعات العامة بين البلدين، كما قدَّمت الدراسة توصيات لتطوير وتنويع مصادر تمويل الجامعات السعودية، بحيث تكون أقلَّ اعتمادية على التمويل من مصدر واحد، وهو الأموال الحكومية.

الكلمات المفتاحية: تمويل الجامعات، تمويل التعليم العالي، تمويل الجامعات السعودية، إدارة التعليم العالي.

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.28.2023.400



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com



Volume (28) October 2023 العدد (28) أكتوبر 2023



Funding Mechanisms for Public Universities in The Kingdom of Saudi Arabia in Light of Similar Universities in The United States

Dr. Saud G Albeshir
Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia
Email: salbsheer@ksu.edu.sa

ABSTRACT

In recent decades, the role of governments in supporting and financing higher education institutions worldwide has expanded due to the importance of these institutions in developing human resources and the prosperity of countries. Countries differ in methods, patterns, and methods of funding universities. In the Kingdom of Saudi Arabia, public universities still depend almost entirely on government allocations in annual budgets, unlike public universities in developed countries such as the United States of America, which have a variety of funding sources. This research aims to identify the reality of funding public universities in Saudi Arabia and the United States of America and to discover their similarities and differences. The research also aims to provide suggestions for diversifying the sources of funding in public universities in Saudi Arabia in light of the experience of American public universities. The researcher used the comparative research method to suit the objectives and questions of the study. The study investigated the funding mechanisms at eight elite public universities in the United States of America. American private universities' funding mechanisms differ significantly from public universities' funding mechanisms. The study has found several similarities and differences between funding methods between public universities in the two countries. The study also presented recommendations for developing and diversifying funding sources for Saudi universities so that they are less dependent on funding from one source: government funds.

Keywords: financing universities, financing higher education, financing Saudi universities, higher education management.

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.28.2023.400

مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (28) October 2023
العدد (28) أكتوبر 2023



المقدمة

إنّ التعليم هو السبيل إلى تنمية المجتمعات والطريق للاستثمار في الموارد البشرية وإكسابها المعارف والمهارات النافعة مما يقودها لتطوير الدول والارتقاء بها، وقد آمنت الحكومة السعودية بأهمية التعليم النظامي للارتقاء بالمواطن منذ البداية فقد أسس الملك عبد العزيز مديرية للتعليم حتى قبل اكتمال توحيد جميع مناطق المملكة، وبعد انتشار المدارس في البلاد جاء الاهتمام بافتتاح مؤسسات التعليم العالي، ففي عام 1369هـ أمر الملك عبد العزيز بتأسيس كلية الشريعة في مكة لتصبح أولى المؤسسات الجامعية قياماً في البلاد، ومن بعدها تتابع إنشاء الكليات والجامعات فافتُتحت كلية المعلمين بمكة عام 1372هـ، ومن ثم جامعة الملك سعود بالرياض عام 1377هـ، التي تعتبر أولى الجامعات في السعودية.

وتنص وثيقة سياسة التعليم في السعودية التي هي المرجع الأساسي للتعليم في المملكة في المادة رقم 15 على أهمية ربط التعليم بجميع مراحله بخطط التنمية العامة للدولة. كما نصت مواد الوثيقة ان من أهداف التعليم العالي إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علمين وفكريا تأهيلا عالياً، لأداء واجبهم تجاه بلادهم وأمتهم الاسلامية والاهتمام بالبحث العلمي والإنتاج العملي للارتقاء بالبلاد (الغامدي، 2000).

ونتيجة لإيمان القيادة السعودية بأهمية التعليم العالي في النهوض بالبلاد وتقدما ارتفع عدد الجامعات والكليات في المملكة بشكل كبير في العقود القليلة السابقة وبشكل كبير، ويقدّر عدد الجامعات في البلاد ب 42حامعة منها فقط 12 جامعة خاصة والبقية حكومية التمويل ((وزارة التعليم، 2023).).

وتشهد ميزانيات التعليم ارتفاعات مطردة، فعلى سبيل المثال كانت الميزانية المخصصة للتعليم عام 2006 أقل من 64 مليار ريال مقارنة بحوالي 136 مليار ريال للعام 2023، أي نسبة الإنفاق على التعليم ارتفعت ما يقارب بـ 47 في المئة في مدة لا تتجاوز العشرين عاما وهي فترة قصيرة نوعا ما، وهو ما يشكل ضغطًا كبيرًا على ميزانية الدولة، لذلك أصبح التفكير في إيجاد موارد تمويلية بديلة للتعليم ما بعد الثانوي قضية هامة تشغل جميع المهتمين في قطاع التعليم سوءا من الباحثين او من متخذي القرار خاصة في ظل ارتفاع فاتورة التعليم في البلاد والزيادة الطردية للنفقات المتعلقة في التعليم وقد خصصت الحكومة مبلغ 130 مليار دولار ميزانية للتعليم في عام2020م (وزارة المالية، 2023). وفي ظل ميزانية التعليم المرتفعة بشكل مستمر تتأثر بقية بنود ميزانية الدولة، لذلك يتطلب وجود بدائل ومصادر غير تقليدية تؤدي إلى تخفيف العبء على الحكومة وتفعيل بدائل تمويلية أخرى تساهم في توفير إيرادات مالية للجامعات العامة في السعودية

وتعتمد ميزانية الحكومة في السعودية بشكل كبير على الإيرادات النفطية لسنوات طويلة مما يجعلها دائما عرضة للتقلبات الإيجابية والسلبية للسوق النفطية لذلك أعلنت القيادة السعودية مؤخرا رؤية طموحة هي رؤية 2030 والتي من ضمن أهدافها الأساسية تحرير الاقتصاد الوطني من الاعتماد على الإيرادات النفطية وتنويع مصادر الدخل لضمان استمرارية واستدامة التنمية (رؤية2030، 2016). ومن ضمن الإصلاحات التي جاءت نتيجة رؤية المملكة 2030 تطوير نظام الجامعات السعودية لعام 2019م، والذي يمنح الجامعات الحكومية المزيد من الصلاحيات في استغلال مرافقها وخدماتها التعليمية والبحثية وتنويع مواردها المالية.

مشكلة الدراسة

شهدت ميزانيات التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية تغيرات مستمرة خلال السنوات الماضية بين ارتفاع وتقليص نتيجة تقلبات أسعار النفط، واعتماد الإيرادات الحكومية في المملكة على هذه السلعة بشكل أساسي مما سبب في إرباك للجامعات الحكومية وعدم قدرتها على التخطيط للمدى الطويل نظير عدم استقرار التمويل. ومع إطلاق الرؤية الوطنية الطموحة 2030 والتي من أهدافها الإصلاحية تنويع مصادر التمويل للدولة وعدم الاعتماد الكلي على إيرادات النفط كما كان في السابق، بالإضافة إلى أهدافها لإصلاح التشريعات الحكومية بما فيها التشريعات المتعلقة بالجامعات كنظام الجامعات لعام 2019 والذي يعطي الكثير من الصلاحيات للجامعات الحكومية في السعودية لاتخاذ قرارات تساهم في تنويع مصادر التمويل وعدم الاعتماد الكلي على المخصصات الحكومية.

وفي ضوء التغيرات الجديدة التي تشهدها الجامعات الحكومية في السعودية وحصولها على الكثير من الامتيازات غير المسبوقة لتنويع مصادر الإيرادات تأتي أهمية هذا الدراسة كونها تقدم معلومات عن مصادر التمويل في الجامعات الأمريكية العامة التي تعد من أفضل الجامعات في التصنيفات الدولية، وفي ضوء تلك المعلومات تم اقتراح بعض الطرق لتنويع مصادر الدخل في الجامعات الحكومية في السعودية مستقبلا

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.28.2023.400

مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (28) October 2023 العدد (28) أكتوبر 2023



أهدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف وتشمل:

1. التعرف على واقع تمويل الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية.
2. اكتشاف مصادر تمويل الجامعات العامة في الولايات المتحدة الأمريكية.
3. اقتراح سبل استفادة الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية من تجربة الجامعات العامة في الولايات المتحدة في تنويع مصادر التمويل.

أسئلة الدراسة

ما هو واقع تمويل الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية؟

ما مصادر تمويل الجامعات العامة في الولايات المتحدة الأمريكية؟

كيف يستفاد من التجربة الأمريكية في تمويل الجامعات العامة في تنويع مصادر الإيرادات في الجامعات الحكومية في المملكة؟

منهجية الدراسة

يعتقد الباحث أن المنهج المقارن مناسب لدراسته، حيث إن من أهداف هذا المنهج تحديد ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف بين الظواهر أو الممارسات، وهو ما يسعى له هذا البحث (المحمودي، 2019). استخدمت الدراسة منهجية البحث المقارن للتوصل إلى إجابات لأسئلة البحث، حيث قام الباحث بالقراءة الدقيقة للتقارير المالية للجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية، والتقارير المالية لثماني جامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، ومحاولة اكتشاف أوجه التشابه والاختلاف بين مصادر التمويل في كلّ منها.

وينتهج هذا البحث المنهج الوثائقي التحليلي المقارن، بوصفه منهجية لاكتشاف واقع التمويل في الجامعات الحكومية في السعودية وأيضا طريقة للتعرف على واقع التمويل للجامعات العامة في الولايات المتحدة، ثم تكوين تصورات نتج عنها اقتراحات للاستفادة من التجربة الأمريكية في تمويل مؤسسات التعليم العالي الحكومية في السعودية.

ووضع الباحث عددًا من المعايير لاختيار الجامعات العامة في الولايات المتحدة ومن أبرز تلك المعايير:

- أن تكون الجامعات من ضمن التصنيف العالي في التصنيفات العالمية، خاصة في تصنيف شنغهاي لأفضل الجامعات في العالم.
- أن تكون الجامعات الأمريكية المراد دراسة وضعها المالي عامة وذلك لاختلاف آليات التمويل في مؤسسات التعليم العامة والأهلية واختلاف الأهداف، فقد تكون الجامعات الاهلية لها أهداف ربحية لذلك يعتقد الباحث أنه من الأنسب اختيار جامعات مشابهة في التوجه، حيث إن الجامعات العامة في الولايات المتحدة تتشابه مع الجامعات الحكومية في كثير من الجوانب منها تلقي التمويل المباشر من الحكومة.
- أن تكون التقارير المالية المنشورة على المواقع الرسمية للجامعات الأمريكية العامة حديثة وتفصيلية لكي يتم دراستها بعمق ويتم الاستفادة منها في بناء تصورات واقتراحات لتطوير آليات التمويل في الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنها الدراسة الأولى بحسب علم الباحث التي تقارن بين واقع التمويل في الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية وبين واقع التمويل في الجامعات الأمريكية العامة. كما تعدُّ هذه الدراسة الأولى حسب علم الباحث التي تم اختيار جامعات أمريكية عامة بالتحديد ودراسة إيراداتها المالية بالتفصيل، حيث كانت الأدبيات السابقة تركز على الإحصائيات الكلية لواقع التمويل في الجامعات الأمريكية دون تفصيل مفيد.

لذلك يعتقد الباحث أن هذه الدراسة تضيف للأدبيات العربية في هذا المجال، وكذلك تتيح نتائج الدراسة المجال أمام مسؤولي الجامعات الحكومية في السعودية للتعرف على تفاصيل إيرادات الجامعات الامريكية المختارة لهذه الدراسة. تحاول الدراسة ايضاً تقديم مقترح لتطوير آليات التمويل في الجامعات السعودية في ضوء الخبرات الأمريكية في التعليم العالي.

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.28.2023.400

مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (28) October 2023 العدد (28) أكتوبر 2023



الدراسات السابقة

قام الحربي (2015) بدراسة مصادر تمويل الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية وأوجه استفادة الجامعات السعودية من التجارب الدولية في التمويل. وكشفت نتائج الدراسة أن مصادر التمويل للجامعات الحكومية السعودية متشابهة بشكل عام وهي تعتمد بشكل كبير على المخصصات السنوية من ميزانية الدولة بالإضافة إلى رسوم عقود الاستشارات مع المؤسسات الحكومية والخاصة، ورسوم برامج الدراسة والتدريب.

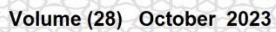
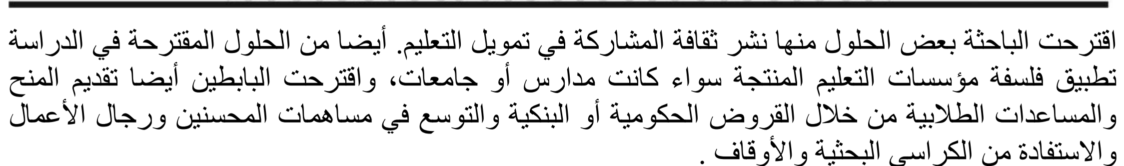
واقترح الباحث عدة بدائل لتمويل الجامعات السعودية مثل حاضنات الأعمال والشراكات مع المؤسسات الأهلية لتدريب الخريجين والتبرعات المالية والعينية. كما أوصت الدراسة بمنح الجامعات الصلاحيات المالية والإدارية الكافية واستثمار مواردها بشكل مباشر دون الارتباط بإجراءات رسمية معقدة. بالإضافة إلى ذلك، تم اقتراح تشجيع البحوث التطبيقية ذات العوائد المالية الكافية والتسويق الفعال لبرامج الجامعات وأنشطتها للحصول على رعاية من الشركات والبنوك والمصانع بعقود سنوية مجزية. وأخيراً، تم اقتراح تفعيل أنشطة الكراسي البحثية القائمة وزيادة أعدادها في الجامعات وتوظيف موارد الأوقاف الخيرية كمصادر رئيسية لتمويل الجامعات على المدى الطويل.

قدم الشنيفي (2018) دراسة سعت إلى اكتشاف طرق مختلفة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من خلال الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة مثل اليابان وألمانيا والولايات المتحدة، الهدف من الدراسة كان العثور على أفضل الممارسات التي يمكن أن تساعد في دعم مؤسسات التعليم العالي، وتعزيز التطور المستمر في التعليم، وتوسيع نطاق التمويل للتعليم العالي. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هذه الأهداف. وقد وجدت الدراسة أن أهم مصادر تمويل مؤسسات التعليم العالي السعودية هي الأموال المخصصة من قبل الحكومة، ثم يليها مصادر أخري من التمويل كتمويل الأفراد والقروض، ثم المصادر الخاصة والمحلية. بالإضافة لمصادر خارجية، كما توصل الباحث إلى بدائل مقترحة لتمويل التعليم العالي مع مراعاة العوامل الاجتماعية والتربوية والدينية على ضوء تجارب الدول المتقدمة، ومن أهم تلك البدائل العمل على تنمية الموارد البشرية، والموارد المالية والموارد التعليمية، والاهتمام بحاضنات الأعمال التكنولوجية، وزيادة الكراسي البحثية، والاتجاه لخصخصة التعليم العالي، ودراسة حاجة سوق العمل. وكانت من أهم توصيات الدراسة التأكيد على أهمية التخطيط السليم لاحتياجات التنمية من القوى العاملة من الخريجين، وربطهم بسوق العمل، ومنح الجامعات الصلاحيات المالية والإدارية الكافية لاستثمار مواردها، وتخفيف العبء المالي عن ميزانية الدولة من دعم التعليم العالي، والسماح بخصخصة التعليم العالي بشرط أن يبقي ضمن إشراف الحكومة ورقابتها، وترشيد الأنفاق على مؤسسات التعليم العالي، وخفض التكلفة وأخيرا تحويل الجامعات لمراكز إنتاج واستثمار وتطوير.

واجرت العتيبي (2018) بحثاً هدف إلى التعرف على تجارب تمويل التعليم العالي في بعض الدول المتقدمة مثل أمريكا، وبريطانيا، واليابان وأستراليا وسبل الاستفادة من هذه التجارب في تمويل التعليم العالي في السعودية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي المقارن للأدبيات والوثائق المتاحة، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة تم وضع عدد من التوصيات والمقترحات؛ وتمثلت في ضرورة الاستفادة من تلك التجارب في تنويع مصادر تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وإشراك المؤسسات وقطاعات الأعمال والأفراد في تمويل التعليم، وتسهيل الإجراءات البيروقراطية بما يشجع على الاستثمار في التعليم وجلب المستثمرين. ومن اقتراحات الباحثة مضاعفة الجهود في التوعية بأن التعليم مسؤولية الجميع وليس الحكومة فقط، واقترحت الدراسة تطبيق مفهوم الجامعة المنتجة من خلال حاضنات الأعمال وبيوت الخبرة والاستشارات البحثية بالإضافة إلى إنشاء صندوق مستقل لتمويل التعليم وتشجيع أفراد المجتمع لتمويله. كما اقترحت الدراسة إلزام البنوك والشركات الربحية على المساهمة في تمويل التعليم الجامعي بالإضافة إلى تسهيل إجراءات الأعمال الوقفية والاستثمارات في التعليم العالي.

هدفت دراسة البابطين (2019) إلى معرفة كيفية تنويع مصادر تمويل مؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الأمريكية. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوثائقي للوصول إلى إجابات لتساؤلات الدراسة. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن مؤسسات التعليم في السعودية تعتمد بشكل مطلق على التمويل الحكومي، وأن مشاركة القطاع الخاص ضئيلة جدا. أيضا توصلت إلى أن تمويل المؤسسات التعليمية يمثل عبئاً كبيراً على ميزانية الدولة، وأنه يجب تفعيل البدائل الأخرى لتخفيف العبء عن ميزانية الدولة. وقد

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.28.2023.400




مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (28) October 2023 العدد (28) أكتوبر 2023

اقترحت الباحثة بعض الحلول منها نشر ثقافة المشاركة في تمويل التعليم. أيضا من الحلول المقترحة في الدراسة تطبيق فلسفة مؤسسات التعليم المنتجة سواء كانت مدارس أو جامعات، واقترحت البابطين أيضا تقديم المنح والمساعدات الطلابية من خلال القروض الحكومية أو البنكية والتوسع في مساهمات المحسنين ورجال الأعمال والاستفادة من الكراسي البحثية والأوقاف .

هدفت دراسة الرحيلي (2019) للتعرف على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات الحكومية في غرب السعودية عن بدائل التمويل في تلك المؤسسة التعليمية. وقد وجد الباحث في بحثه الوصفي أن اعتماد الجامعة على تمويلها الذاتي هي أهم البدائل التمويلية، ثم المشاركة المجتمعية في تمويل تلك الجامعة. وقد وجدت الدراسة أن عينة الدراسة المكونة من 137 عضواً من أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعة تؤيد تنويع مصادر التمويل الجامعي ويعتقدون أن من أهم مصادر التمويل المحتملة هي تقديم الخدمات البحثية والاستشارية للمؤسسات الحكومية والخاصة. أيضا تشجيع الشراكات بين الجامعة والمنظمات المحلية وتقديم الدورات التدريبية للمنظمات الحكومية والخاصة من مصادر الإيرادات المحتملة. كما أكد المشاركون في الدراسة على أهمية التوسع في البرامج الدراسية المدفوعة، وكذلك الاستفادة من المرافق الجامعية وافتتاح محلات تجارية داخل الحرم الجامعي لتعزيز الوضع المالي للجامعة.
هدفت دراسة (آل دربه والجبري،2020) إلى اكتشاف أفضل بدائل لتمويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية. اعتمدت الدراسة على أسلوب المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع وتحليل المعلومات التي تضمنتها أدبيات تمويل التعليم الجامعي، وكذلك التجارب العالمية لتمويل التعليم الجامعي، بالإضافة إلى ما توصلت إليه بعض الأدبيات السابقة من نتائج واقتراحات حول تمويل المؤسسات التعليمية، واستعرضت الدراسة نماذج من بدائل التمويل في كلّ من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وهولندا ومصر، ومقارنتها بالسعودية.
وقد قدمت الدراسة توصيات أبرزها: تشجيع استثمار رجال الأعمال في التعليم وإتاحة الفرصة للشركات الكبرى بأن تتولى فتح مؤسسات تعليمية وإعطائها امتيازات تجارية مقابل ذلك، وتفعيل الشراكات المجتمعية مع الجامعات، بالإضافة إلى تشجيع التطوع في تقديم الخدمات الإنشائية أو أعمال الصيانة والنظافة والتي تكلّف ميزانيات الجامعات أموالاً طائلة.
أجرت الفراج (2021) دراسة على التحديات التي تواجه تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية والحلول المقترحة للتمويل. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي وتم توزيع الاستبيان على عمداء ووكلاء جميع الكليات في جامعة شقراء في المملكة العربية السعود وتضمّن محورين: التحديات التي تواجه تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، والحلول المقترحة للتمويل.
أظهرت نتائج الدراسة أن أهم التحديات التي تواجه تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية تتمثل في اعتماد الجامعات على الدعم الحكومي، وضعف الارتباط بين البرامج البحثية والمؤسسات الإنتاجية بالمجتمع، وضعف الإنفاق الاستثماري مقارنةً بالمستوى الحكومي. من ناحية أخرى، كانت أهم حلول التي اقترحتها الدراسة تطوير النظام المالي والإداري في مؤسسات التعليم العالي، وتعزيز وتسويق البحث العلمي والابتكارات والأنشطة والخدمات الجامعية، وإقامة علاقات شراكات بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المنتج. كما أوصت الدراسة بمنح الجامعات الاستقلال الإداري، واعتماد الصيغة الجامعية المنتجة، وإعادة النظر في سياسة التمويل الحكومية للجامعات.

وقدم الجهني (2022) دراسة هدفت إلى تحديد طرق تنويع مصادر تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بما يتماشى مع رؤية المملكة 2030. ومن خلال المنهج الوصفي قام الباحث بتحليل الأدبيات السابقة حول الموضوع والتأكيد على أهمية تنويع مصادر التمويل. واقترحت الدراسة بدائل مختلفة لتمويل التعليم في الجامعات الحكومية في السعودية منها فرض الرسوم الدراسية تدريجياً، وتطوير الأوقاف الجامعية. كما أوصت الدراسة بتشجيع القطاع الخاص على المشاركة في إنشاء جامعات وكليات غير هادفة للربح وخصخصة بعض القطاعات داخل الجامعات واستقطاب الطلاب الوافدين. كما اقترحت الدراسة إجراء تقييمات شاملة للبرامج الحالية وتقديم برامج تعليمية حديثة ذات جودة عالية تتماشى مع سوق العمل.

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.28.2023.400
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (28) October 2023 العدد (28) أكتوبر 2023



أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

استفاد الباحث من مراجعة الأدبيات في تعميق مفاهيمه في موضوع البحث حول تنويع مصادر التمويل لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. كما استفاد الباحث من بعض الدراسات كدراسات الحربي (2015) والشنيفي (2018) والبابطين (2019) في الاطلاع على واقع تمويل مؤسسات التعليم في المملكة ومقارنتها بدول متقدمة خاصة الولايات المتحدة. لكن ما يميز هذه الدراسة عن الأدبيات الأخرى أنها تركز على مصادر تمويل الجامعات العامة في الولايات المتحدة، وسبل الاستفادة منها في جامعات المملكة الحكومية. وهناك فروق شاسعة في ميزانيات ومصادر تمويل الجامعات الخاصة والعامة في الولايات المتحدة، لذلك تم اختيار الجامعات العامة في الولايات المتحدة كونها تعتمد بشكل كبير على التمويل الحكومي المباشر وغير المباشر عن طريق البحوث الممولة والخدمات الاستشارية والبحثية والتعليمية والتسويقية.

النتائج

إجابة السؤال الأول: ما هو واقع تمويل الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية.

تنص المادة 233 من وثيقة سياسة التعليم في السعودية وهي الوثيقة الرسمية لسياسة التعليم في البلاد على أن التعليم مجاني في كافة أنواعه ومراحله، أي أن الدولة لا تتقاضى رسوما دراسية من المواطنين في مؤسسات التعليم العامة. وقد بلغت النفقات الحكومية المخصصة لقطاع التعليم في البلاد 185 مليار ريال (وزارة المالية، 2023). وتعتمد الجامعات الحكومية في السعودية بنسبة كبيرة على التمويل الحكومي، وهذا من شأنه أن يؤثر على استقرارها المالي ويهدد برامجها. وقد قدر الحربي أن التمويل في مؤسسات التعليم العالي الحكومي هو أحادي الجانب حيث يعتمد بشكل كبير على المخصصات الحكومية، وقدر الباحث بأن ما نسبته 98% من إجمالي إيرادات الجامعات العامة في المملكة حكومي، وهذا من شأنه التأثير السلبي على استقرار الجامعات وازدهارها (الحربي، 2015)

ومن أكبر الجامعات العامة التي تتلقى تمويلاً من الحكومة هي جامعة الملك سعود في الرياض حيث تلقت 8.6 مليار ريال في عام 2015، ثم جامعة الملك عبد العزيز في جدة التي تلقت مخصصات مالية بحوالي 6 مليار ريال في ذلك العام. أما جامعة الأمام فكانت ثالث أكبر جامعة تلقيا للمساهمات الحكومية في عام 2015م، حيث تلقا من الحكومة 4.1 مليار ريال، فيما تلقت جامعتا الملك خالد والدمام مبالغ تجاوزت 3 مليار ريال لكل مؤسسة منهما في نفس السنة المالية.

وتسعى الجامعات الحكومية في السعودية في السنوات القليلة الأخيرة لتنويع مصادر التمويل وليس فقط الاعتماد الكلي على المخصصات الحكومية. وقد نصت بعض مواد قانون الجامعات الجديد الصادر في عام 2019 على أهمية تنويع مصادر تمويل الجامعات العامة من خلال إعطاء إدارات تلك الجامعات كثيراً من الصلاحيات المتعلقة باستثمار المرافق الجامعية، ووضع رسوم دراسية على بعض البرامج التعليمية. وقد بدأت بعض الجامعات الحكومية بالفعل بوضع رسوم دراسية على بعض البرامج الدراسية خاصة برامج الدراسات العليا، وهذا من شأنه تنويع إيرادات الجامعات. ومن ضمن المبادرات لتنويع مصادر التمويل الكراسي البحثية الممولة من جهات خارج الجامعة، ووفقا للموقع الرسمي لجامعة الملك سعود وهي أقدم جامعة حكومية في البلاد فهناك 69 كرسيا بحثياً في المؤسسة، وتمتلك جامعة الملك سعود العدد الأكبر من الكراسي البحثية.

ايضا بدأت الجامعات السعودية العامة في وضع التشريعات اللازمة لقبول التبرعات والهبات والتوسع في الأوقاف، لكن لازال العائد المادي دون مستوى التطلعات. لكن بشكل عام لازالت التمويل الحكومي هو المصدر الرئيس لتمويل الجامعات العامة في السعودية لحد اللحظة ويجب الاستفادة من تجارب الجامعات العامة في بعض الدول المتقدمة مثل الجامعات العامة في الولايات المتحدة والتي لديها ممارسات وخبرات طويلة في إيجاد بدائل تمويلية لمؤسساتها.

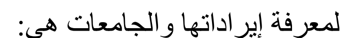
إجابة السؤال الثاني: ماهي مصادر تمويل الجامعات العامة في الولايات المتحدة الأمريكية؟

وقع اختيار الباحث على ثماني جامعات عامة في الولايات المتحدة الأمريكية بناء على عدة معايير منها أن تكون الجامعات متحصلة على مركز متقدم في تنصيف شنغهاي لعام 2022م، ومن معايير الاختيار نشر الجامعات تقاريرها المالية الحديثة، حيث إن الدراسة لم تتطرق لبعض الجامعات العامة ذات التصنيف المرتفع لعدم وجود تقارير مالية منشورة، أو قد تكون التقارير المالية المنشورة قديمة. وقد تم دراسة التقارير المالية لثماني جامعات

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.28.2023.400



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (28) October 2023 العدد (28) أكتوبر 2023



لمعرفة إيراداتها والجامعات هي:

- أولا: جامعة كاليفورنيا لوس أنجلوس

بلغ مجموع الإيرادات العامة لجامعة كاليفورنيا لوس أنجلوس 9.187 مليار دولار مقارنة ب 8.545 مليار في عام 2019، وفي عام 2021 بلغ عدد الإيرادات من الرسوم الدراسية والرسوم الطلابية الأخرى بما فيها البعثات الدراسية من طرف ثالث قرابة 891 مليون دولار، مقارنة بمبلغ 929 مليون دولار عام ،2019 وهذا الانخفاض يعزى للظروف التي صاحبت جائحة كورونا وتوقف الدراسة التقليدية.
المخصصات الحكومية في عام 2021 كانت 454 مليون دولار مقارنة بمبلغ 493 مليون في عام 2019، والمنح الحكومية المباشرة في عام 2021 قدرت بمبلغ 64 مليون دولار مقارنة ب 146 مليون دولار في عام 2020. في عام 2021 تلقت جامعة كاليفورنيا لوس أنجلوس منحا من الحكومة الفيدرالية بمبلغ 53 مليوناً مقارنة ب 56 مليون دولار في عام 2019، وقُدّر حجم إيرادات المنح والعقود لعام 2021 ب 1.2 مليار دولار مقارنة ب 1.05 مليار دولار في عام 2019.
إيرادات المراكز الطلابية والمستشفيات الجامعية مثلت جزءا كبيراً من إيرادات جامعة كاليفورنيا لوس أنجلوس حيث زادت إيراداتها عن 3.1 مليار دولار في عام 2021 بينما كانت الإيرادات حوالي 2.8 مليار في عام 2019. الإيرادات من النشاطات التعليمية لعام 2021 كان 2.5 مليار مقارنة ب 1.95 مليار دولار في عام 2019. إيرادات التبرعات الخاصة والهدايا ازدادت في عام 2021 عما كانت عليه في عام 2019 حيث كانت في عام 2019 م 267 مليونا، بينما في عام 2021 شكلت 405 مليون دولار. عوائد الاستثمارات قلت في عام 2021 عن الاعوام السابقة حيث كانت 117 مليونا في عام ،2021 بينما كانت 143 مليونا في عام 2019. وشكلت الإيرادات الأخرى حوالي 368 مليون دولار في العام، وتشمل هذه الإيرادات إيرادات خدمات الإسكان والتغذية وبيع الكتب ومواقف السيارات وخدمات العناية بالأطفال عام 2021.
يذكر أن قيمة أصول الأوقاف في جامعة كاليفورنيا تقدر بـ 2.2 مليار دولار في عام ،2021 وكانت أرباح هذه الأوقاف حوالي 66 مليون دولار لنفس العام، ويبلغ إجمالي الأصول حوالي 5 مليار دولار لعام 2021م (جامعة كالفورنيا، 2023).

- ثانيا: جامعة واشنطن

بلغ عدد طلاب جامعة واشنطن بكل المراحل الدراسية والبرامج 660106، فيما بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس 5602 لعام 2022، أما العدد الكلي للموظفين فهو 32056 يشمل هذا العدد أعضاء هيئة التدريس لنفس العام.
وبلغ مجموع الإيرادات العامة قرابة 7.3 مليار دولار لجامعة واشنطن من عدة مصادر تمويلية. وقد ارتفع صافي إيرادات الخدمات الصحية لعام 2022 عن الأعوام السابقة وشكل صافي الإيرادات قرابة 2.5 مليار دولار ويشكل 34% من إيرادات جامعة واشنطن وهو المصدر الأكبر للإيرادات. بند العقود والمنح أيضا شكل 24% من إيرادات الجامعة وقدر بحوالي 1.8 مليار دولار للعام 2022 مقارنة ب 1.6 مليار مقارنة في العام 2020، ويُذكر أن 10% من إيرادات هذا البند كانت من المنح والعقود التي تمولها الحكومة الفيدرالية خاصة في الجانب الطبي التي تتميز فيه جامعة واشنطن.
الرسوم الدراسية والخدمات الطلابية شكلت ثالث أكبر مصدر للدخل في جامعة واشنطن في عام2022م، بما نسبته 15 % من مجموع الإيرادات بمبلغ يتجاوز 1.1 مليار دولار. أما مراكز الأعمال والشركات التابعة للجامعة فساهمت بـ 5542 مليون دولار في إيرادات الجامعة لعام 22022، والخدمات والمبيعات من الأقسام العلمية أيضا ساهمت بشكل إيجابيّ في تمويل الجامعة حيث بلغت الإيرادات 511 مليون دولار. فيما بلغت تمويل الولاية للمشاريع التشغيلية حوالي 485 مليون دولار، ومجموع التبرعات والهدايا 345 مليونا.
ويُذكر أن الطلاب السابقين يساهمون في تمويل جامعاتهم بشكل سخيّ، وقد شكل صافي إيرادات الاستثمارات المتعلقة في الأوقاف والهدايا والاستثمارات 1.3 مليار دولار للجامعة في عام 2021 قبل أن تتعرض لخسائر حادة في عام 2022. ووفقا لتقرير الجامعة المالي تُقدّر القيمة السوقية للأصول المملوكة لجامعة واشنطن بـ 8 مليارات في عام 2022 م منها 4.7 مليار أوقاف والعديد من الصناديق الاستثمارية (جامعة واشنطن، 2023).

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.28.2023.400
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (28) October 2023 العدد (28) أكتوبر 2023



- ثالثاً: جامعة ميتشغان

بلغ مجموع إيرادات جامعة ميتشغان في العام الأكاديمي 2021-2022 قرابة 10.7 مليار دولار، وكان أكبر مصدر للإيرادات للجامعة المراكز الطبية والمستشفيات التابعة للجامعة والتي شكّلت قرابة 5.7 مليار في نفس العام المذكور.

فيما كانت الرسوم الدراسية والخدمات الطلابية ثاني أكبر مصدر لتمويل الجامعة حيث كان مجموع المبلغ أكثر من 2.0 مليار دولار. أما الأموال القادمة من البرامج التي ترعاها الحكومة الفيدرالية أو حكومة الولاية فقدرت بمبلغ 1.3 مليار دولار.

وبلغ حجم مساهمة الخدمات المساندة وتشمل خدمات الإسكان والتغذية والنشر والمواقف مبلغ 949 مليون دولار، فيما بلغت عوائد الاستثمارات والأوقاف مليون دولار.

المخصصات المالية من ولاية ميتشغان أيضا كانت مصدراً جيداً لإيرادات الجامعة بحوالي 374 مليون دولار، أما مجموع الأموال القادمة من البرامج والبحوث الممولة من جهات غير حكومية فحوالي254 مليونا، فيما بلغ حجم الهدايا والتبرعات 147 مليون دولار للعام 2021-22 م، وقُدّرت أصول وأوقاف جامعة ميتشغان لعام 2022 بمبلغ يتجاوز 17.3 مليار دولار(جامعة ميتشغان، 2023).

- رابعا: جامعة كارولينا الشمالية

بلغ مجموع الأصول لجامعة كارولينا الشمالية في عام 2022 حوالي 8.8 مليار دولار منها أكثر من 3 مليارات هي قيمة الأوقاف، وبلغ حجم الإيرادات التشغيلية وغير التشغيلية أكثر من 3.5 مليار دولار لعام 2022 لجامعة كارولينا الشمالية.

وقد تنوعت مصادر تمويل الجامعة للعام المذكور، فقد كان أكبر مصدر للدخل قادم من بند الخدمات والمبيعات وساهم بأكثر من 1.1 مليار دولار، وتشمل هذه الخدمات المراكز والمستشفيات الجامعية وخدمات السكن والإعاشة، يضاف إليها صافي إيرادات الخدمات الطبية المقدمة من الجامعة الذي تجاوز مبلغ 571 مليوناً لذلك العام فقط.

أما ثاني أكبر مصدر تمويل للجامعة فكان من المنح والعقود والبرامج الممولة وتجاوزت مبلغ المليار دولار، ويذكر أن كثيراً من أموال المنح والعقود كان مصدرها الحكومة الفيدرالية، فعلى سبيل المثال موّلت معاهد الصحة الوطنية التابعة للحكومة الفيدرالية الجامعة بمبلغ 570 مليون دولار لإجراء بحوث وبرامج تعليمية طبية، ومولت وزارة الدفاع بعض البرامج الجامعية بمبلغ 25 مليون دولار، ووزارة التعليم بمبلغ 17 مليون دولار لذلك العام.

وشكّلت المخصصات من حكومة الولاية ثالث أكبر مصدر للإيرادات بمبلغ 587 مليون دولار، فيما بلغت صافي إيرادات الرسوم الدراسية مبلغ 464 مليون دولار. وتلقت الجامعة تمويلاً استثنائياً من الحكومة الفيدرالية بمبلغ 91 مليون دولار للتخفيف من آثار جائحة كارونا التي اثرت على قطاع التعليم العالي ايضاً. وقد سجلت عوائد استثمارات الجامعة بما فيها استثمارات الأوقاف خسارة حادة في عام 2022 بلغت قرابة 64 مليون دولار، فيما سجلت أرباحاً تُقدّر بـ 1.09 ملياراً في العام الذي سبقه (جامعة كارولينا، 2023).

- خامساً: جامعة سان فرانسيسكو

في آخر تقرير رسمي صادر من جامعة سان فرانسيسكو في كاليفورنيا قُدّرت مجموع حجم الأصول بمختلف أنواعها بـ 12.6 مليار دولار منها 1.7 مليار دولار قيمة الأوقاف لعام 2019.

وفي عام 2020-2021 وصل مجموع إيرادات جامعة سان فرانسيسكو إلى 8.6 مليار دولار من مختلف مصادر التمويل، وقد شكلت إيرادات المراكز الصحية والمستشفيات التابعة للجامعة أكبر مصادر الإيرادات بمبلغ يفوق 5.2 مليار دولار لعام 2020.

ساهمت العقود والمنح أيضا في توفير إيرادات بحوالي 1.6 مليار دولار للجامعة في ذلك العام، وقد شكلت المنح والعقود والبرامج الممولة من الحكومة الفيدرالية النصيب الأكبر من هذا البند حيث تجاوزت الإيرادات التي تلقتها الجامعة من الحكومة الفيدرالية 771 مليون دولار لذلك العام فقط.

والهدايا والتبرعات الخاصة ايضا شكلت مصدر دخل جيداً للجامعة، حيث مثّلت ثالث أكبر تمويل للجامعة بمبلغ 393 مليونا، فيما كانت النشاطات التعليمية من الروافد المالية المهمة لجامعة سان فرانسيسكو وساهمت بمبلغ

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.28.2023.400
مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (28) October 2023 العدد (28) أكتوبر 2023



317 مليونا. وكانت المخصصات المالية من حكومة الولاية بمبلغ 177 مليونا، فيما كانت عوائد الاستثمارات من الأوقاف 176 مليون دولار.
ومن الملاحظات المثيرة أنّ دخل الرسوم الدراسية والخدمات الطلابية كان فقط 61 مليون دولار، وهو ما يشكل أقل من 1% من إيرادات الجامعة، وبلغ عدد الطلاب لعام 2019م 3198 كلهم في برامج الدراسات العليا (جامعة سان فرانسيسكو، 2023).

- سادسا: سان ديغو

قُدّر مجموع الأصول في جامعة سان ديغو في كاليفورنيا بمبلغ 1.76 مليار دولار لعام 2022، وقد بلغت إيرادات الجامعة حوالي 359 مليون دولار من عدة مصادر حيث كان التمويل القادم من الرسوم الدراسية والخدمات الطلابية المصدر الأكبر لموازنة الجامعة وقُدّر بمبلغ 237 مليون دولار، وبلغ مجموع العدد الكلي للطلاب في عام 2021م 39576 طالبا منهم 71.3% يدرسون في مرحلة البكالوريوس.
الخدمات المساندة والإسكان والتغذية أيضا كانت أكبر ثاني مصدر تمويل للجامعة بمبلغ يقترب من 50 مليون دولار، فيما كانت المنح والعقود ثالث أكبر مصدر دخل لجامعة سان ديغو لعام 2022 بمبلغ 29 مليوناً، أما عوائد استثمارات الأوقاف والمرافق فساهمت بحوالي 9 مليون دولار، وتقدر القيمة السوقية لأوقاف الجامعة بمبلغ 1.1 مليار دولار(جامعة سان ديغو، 2023).

- سابعاً: جامعة وسيكنسون ماديسون

في العام المالي 2020-2021 بلغ مجموع إيرادات جامعة وسيكنسون في ماديسون 3.6 مليار دولار من عدة مصادر كان أكبرها التمويل المقدم من مؤسسات الحكومة الفيدرالية على شكل منح وعقود وبرامج ممولة بما فيها البحوث الممولة بمبلغ 892 مليون دولار، أما الرسوم الدراسية والخدمات الطلابية فكانت ثاني أكبر مصدر للدخل للجامعة بمبلغ 749 مليون دولار وبلغ عدد الطلاب المقيدين 49587 طالبا وطالبة.
المخصصات المالية من الحكومة كانت ثالث أكبر دخل للجامعة بمبلغ 537 مليونا، والهدايا الخاصة والتبرعات ساهمت بمبلغ 676 مليون دولار وكانت ثالث أكبر مصدر للدخل لجامعة ماديسون، فيما ساهمت الإيرادات من الخدمات المساندة مثل الإسكان والتغذية والموافق بنسبة 13% من الإيرادات لعام 2020-2021 بمبلغ تجاوز 468 مليون دولار، كما بلغت إيرادات أوقاف واستثمارات الجامعة مبلغ 305 مليون دولار، وتقدر القيمة السوقية لأوقاف الجامعة بحوالي 4.3 مليار دولار لعام 2021م (جامعة جامعة وسيكنسون،2023).

- ثامناً: جامعة بيستبرغ

بلغت القيمة السوقية لأصول جامعة بيتسبرغ في ولاية بنسلفانيا في عام 2021 مبلغ 9.65 مليار دولار منها أوقاف تُقدّر قيمتها بـ 5.68 مليار دولار. وقدرت مجموع إيرادات الجامعة لعام 2021 بحوالي 2.48 مليار دولار من عدة مصادر تمويلية أكبرها العقود والبحوث الممولة التي تجاوزت مبلغ 914 مليونا، وكانت معظم الأموال من هذا المصدر قادمة من منظمات فيدرالية أو حكومية، فعلى سبيل المثال مولت معاهد الصحة الوطنية التابعة للحكومة الفيدرالية العديد من البرامج والبحوث الطبية في الجامعة والمراكز التابعة لها بنسبة وصلت إلى 63% من هذا المصدر.
الرسوم الدراسية والخدمات بالطلاب كانت ثاني أكبر مصدر إيراد للجامعة حيث تجاوزت إيراداتها حاجز 612 مليون دولار، وقد بلغ مجموع الطلاب المقيدين في الجامعة لعام 2021 م 28200 طالب في مختلف البرامج والمراحل الدراسية. إيرادات المراكز والخدمات الطبية شكلت ثالث أكبر مصدر للإيرادات للجامعة في ذلك العام بمبلغ يقترب من 260 مليون دولار، وموّلت عوائد استثمارات الأوقاف التابعة للجامعة الخزينة بمبلغ 178 مليون دولار فقط في عام واحد، والمراكز التعليمية المساندة ساهمت بمبلغ 130 مليون دولار، فيما حققت الخدمات المساندة مثل مراكز مبيعات الكتب والإسكان والتغذية مبلغاً يتجاوز 97 مليوناً (جامعة بيسبرغ، 2023).

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.28.2023.400



إجابة السؤال الثالث: كيف يستفاد من التجربة الأمريكية في تمويل الجامعات العامة في تنويع مصادر الإيرادات في الجامعات الحكومية في المملكة

تتشابه كثير من مصادر التمويل في الجامعات السعودية والجامعات الأمريكية العامة المختارة في هذه الدراسة، فنجد أن الجامعات السعودية والأمريكية تتلقى تمويلاً حكوميا لتشغيل برامجها وأنشطتها المختلفة. ايضا تتشابه مصادر التمويل بين جامعات الدولتين في فيما يتعلق بتفعيل الشراكات والعقود والأبحاث الممولة. كما توسعت الجامعات السعودية الحكومية مؤخرا بفرص الرسوم على البرامج الدراسية خاصة تلك المخصصة للدراسات العليا، وهو أمر تمارسه الجامعات العامة في جميع مراحلها الدراسية حيث يدفع معظم الطلاب رسوماً دراسية باستثناء عدد بسيط ممن يحصل على منحة دراسية من الجامعة.

ورغم التشابهات الكثيرة بين مصادر تمويل الجامعات الحكومية في السعودية وبين الجامعات الأمريكية العامة والتي تمثلها الجامعات الثمانية المختارة في هذه الدراسة، إلا أن نسب الإيرادات تختلف بين جامعات البلدين، فعلى سبيل المثال تعتمد الجامعات السعودية الحكومية بنسبة تصل إلى 98% من إيراداتها على المخصصات الحكومية، بينما نجد أن الجامعات العامة في الولايات المتحدة تعتمد بنسب بسيطة على المخصصات الحكومية سواء الأموال المخصصة من حكومة الولاية او الأموال القادمة من الحكومة الفيدرالية في واشنطن. وقد وجدت الدراسة أن نسبة التمويل الحكومي المباشر للجامعات العامة الأمريكية لا يتجاوز نسبة 14% على أحسن تقدير، حيث نجد أن إيرادات جامعة وسكانسون في ماديسون من المخصصات الحكومية 537 مليون دولار من أصل حوالي 3.6 مليار دولار للعام الأكاديمي 2020-2021، وكانت نسب الإيرادات الحكومية المباشرة للجامعات الحكومية ضئيلة جداً مقارنة مع مصادر التمويل الأخرى. فإيرادات جامعة سان فرانسيسكو من المختصات الحكومية المباشرة لا تتجاوز 3% من مجموع الإيرادات المقدر بـ8.6 مليار دولار للعام الأكاديمي 2020-2021، وفي جامعة كاليفورنيا ساهمت الإيرادات الحكومية المباشر بنسبة لا تتجاوز 6% من مجموع الإيرادات العامة للجامعة، وساهمت الأموال الحكومية المباشرة بما نسبته 9% فقط من مجموع إيرادات جامعة ميتشغان التي قدرت بحوالي 10.7 مليار دولار لنفس العام الأكاديمي المذكور.

أيضا من الاختلافات الواضحة في إيرادات الجامعات الحكومية في البلدين هي مساهمة عوائد الأوقاف والاستثمارات بمبالغ في تمويل ميزانيات الجامعات، حيث كانت كبيرة في الولايات المتحدة، لكن لم تستفد الجامعات السعودية من العوائد المذكورة بشكل فعال بعد. وقد جنت جامعة كارولينا الشمالية أكثر من مليار دولار عام 2021 من عوائد الاستثمارات والأوقاف، وهو مبلغ شكل أكثر من 11% من إيرادات الجامعة في ذلك العام. أيضا تحصلت جامعة وسكانسون على عوائد بحوالي 305 مليون دولار بفضل عوائد الاستثمارات والأوقاف، وبلغت إيرادات جامعتي بستبرغ وسان فرانسيكو من الاستثمارات والأوقاف أكثر من 175 مليون دولار في عام 2022، لذلك فمن الجيد على مسؤولي الجامعات السعودية جلب الاستثمارات والتوسع بالأوقاف لتوظيف عوائد تلك المشاريع في تطوير الجامعات وتمويل برامجها.

يلاحظ من مراجعة إيرادات الجامعات النخبة العامة في الولايات المتحدة مساهمة المستشفيات الجامعية ومراكز الأبحاث التابعة لها بنسب كبيرة من الإيرادات، وتفوق الإيرادات من الخدمات الصحية حتى إيرادات الرسوم والخدمات التعليمية في بعض الجامعات. فقد بلغت إيرادات جامعة سان فرانسيسكو من إيرادات الخدمات الصحية بما فيها المستشفيات الجامعية 5.2 مليار دولار من مجموع الإيرادات العام المقدر بحوالي 8.6 مليار دولار، فيما لم تتجاوز إيرادات الرسوم الدراسية مبلغ 400 مليون دولار. أيضا ساهمت المستشفيات الجامعية في جامعة ميتشغان في تحقيق إيراد يتجاوز 5.7 مليار وهو أكبر مصدر لتمويل الجامعة على الإطلاق، وقد بلغت إيرادات المستشفيات الجامعية في جامعة كاليفورنيا 3.1 مليار دولار في عام 2021 بينما بلغت إيرادات الرسوم الدراسية 891 مليون دولار لنفس العام. وساهمت المراكز الطبية والمستشفيات والمراكز البحثية التابعة لها في جامعة واشنطن بمدينة سياتل بما نسبته 43% من مجموع الإيرادات لعام 2021م وهو أكبر مصدر لتمويل الجامعة.

كانت الرسوم الدراسية والخدمات الطلابية من مصادر التمويل الرئيسة للجامعات الحكومية في الولايات المتحدة، وقد شكلت ما نسبته 21% من إجمالي إيرادات جامعة سان ديغو بمبلغ يقترب من 360 مليون دولار لعام 2020-2021. أيضا كان إيرادات الرسوم الدراسية قرابة 20% أو 2 مليار دولار في جامعة ميتشغان، فيما جنت جامعة واشنطن ما يقارب 1.1 مليار دولار نتيجة فرض الرسوم الدراسية، وهو ما يعادل 15% من مجموع الإيرادات العامة للجامعة للعام الأكاديمي 2021م، وشكلت الأموال القادمة من الرسوم والخدمات الطلابية 9% من إيرادات

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.28.2023.400



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com



Volume (28) October 2023 العدد (28) أكتوبر 2023

جامعة كاليفورنيا لوس أنجلوس.

وقد بدأت الجامعات السعودية في التوسع في فرض الرسوم الدراسية على البرامج الدراسية خاصة تلك المتعلقة بالدراسات العليا، ومن الممكن رؤية أثر تلك الأموال في تنويع مصادر دخل الجامعات السعودية في السنوات القليلة القادمة بمشيئة الله.

وقد استفادت الجامعات العامة في الولايات المتحدة بشكل ملحوظ من عقد شراكات مع الجهات الحكومية وغير الحكومية في تمويل العديد من البرامج وتقديم الخدمات الاستشارية والبحثية مما انعكس على إيراداتها، فقد حققت جامعة واشنطن في عام 2021م قرابة 1.8 مليار دولار نتيجة العقود والبحوث الممولة وكذلك المنح، وكانت إيرادات جامعة سان فرانسيسكو قرابة 1.6 مليار دولار كمحصلة للشراكات والعقود الممولة، فيما كانت إيرادات جامعة كارولينا الشمالية من هذه المصادر قرابة المليار دولار. وتقدر إيرادات البحوث الممولة والعقود والمنح بجامعتي ماديسون وبستبرغ بحوالي 900 مليون دولار في عام 2021م.

يعتقد الباحث بعد دراسة إيرادات مجموعة من الجامعات الأمريكية العامة في الولايات المتحدة أن الجامعات السعودية الحكومية بإمكانها الاستفادة من تجربة الجامعات الأمريكية العامة لتنويع مصادر التمويل لضمان استقرارها وازدهارها، ومن ضمن الطرق التي يمكن تفعيلها في الجامعات السعودية في ضوء التجربة الأمريكية الاقتراحات التالية:

1-توعية المنظمات الربحية ورجال الأعمال وأفراد المجتمع بأهمية دور الجامعات في تطور البلاد وتقدّمها، وتدشين برامج واسعة لجمع الهبات للجامعات الحكومية في المملكة وذلك لشراء أصول وقفية تضمن عوائد سنوية للجامعات تماما مثل ما هو معمول فيه في جامعات الولايات المتحدة.

ومن المهم أيضا وضع حسابات ومنصات تبرع للجامعات الحكومية وتشجيع الناس على دعم الجامعات مادياً، ومن اهم الفئات التي تدعم وتتبرع للجامعات الأمريكية بسخاء هي فئة الخريجين لذلك على الجامعات إقامة علاقات إيجابية مع الخريجين والتواصل الفعال معهم وتقديم بعض الخدمات لهم بعد التخرج مثل عضوية المكتبات الجامعية، أو الأندية الرياضية وذلك لضمان علاقة الخريجين في الجامعات السعودية ممن يكون لديهم روح الولاء والانتماء للجامعة، ومن ثم يقوم الخريجين بالدعم المالي أو جلب رعاة لتمويل بعض البرامج الدراسية أو الثقافية أو الرياضية في الجامعة مما يوفر مصدر دخل إضافياً للجامعات الحكومية في المملكة.

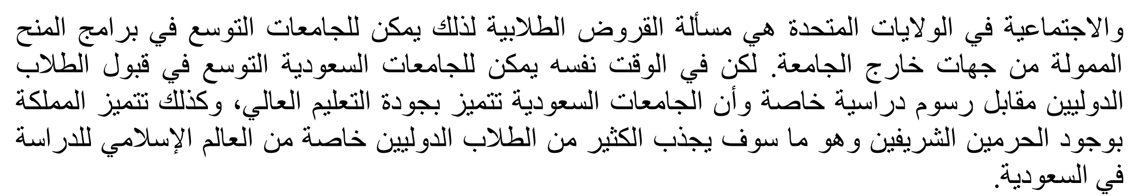
2-توسيع نطاق الشراكات مع الجهات الحكومية، فعلى الرغم من أن الجامعات العامة في أمريكيا تتلقى تمويلا حكومياً مباشراً بنسب ضئيلة مقارنة بباقي الإيرادات، إلا أن مبالغ ضخمة تجنيها الجامعات من الوكالات الحكومية المختلفة، فعلى سبيل المثال كان أكبر مصدر تمويلي لجامعة بستبرغ هو عوائد البحوث الممولة والعقود والشراكات، وقد ساهمت وكالة حكومية واحدة في دفع ما نسبته 63% من هذا المصدر وهي معاهد الصحة الوطنية التابعة للحكومة المركزية في واشنطن.

لذلك يجب على الجامعات السعودية والمراكز البحثية التابعة لها الوصول إلى الجهات الحكومية المختلفة وإقناعهم بعقد الشركات والبحوث الممولة والتي سوف يكون لها أثر إيجابي على جميع الأطراف ويوفر للجامعات السعودية المزيد من تنويع للإيرادات.

3-توسيع الشراكات والتعاون مع مؤسسات القطاع الخاص، ويمكن للجامعات السعودية الحكومية توفير الكثير من الخدمات الاستشارية والبحثية والتعليمية والتدريبية لمنسوبي الشركات نظير ما تحتويه الجامعات من خبرات وعلماء وطاقات بشرية في شتى المجالات. أيضا قد يكون للجامعات السعودية ومراكز الأبحاث التابعة لها انتاجات أو اختراعات أو براءات اختراع، لذلك فإنّ بناء شراكات مع مؤسسات القطاع الخاص من شأنه تسويق تلك المنتجات والاختراعات مما ينعكس إيجابيات على إيرادات الجامعات الحكومية.

4-على مسؤولي الجامعات السعودية بناء شراكات وعلاقات مثمرة مع البنوك والمنظمات الربحية وغير الربحية لتمويل بعض البرامج الدراسية من خلال تقديم برامج منح لعدد من الطلاب، لأن الرسوم الدراسية قد تكون لها عواقب سلبية على الاقتصاد والمجتمع إذا لم يتم ضبطها. بالرغم من ان الرسوم الدراسية على الطلاب هي من أهم مصادر تمويل الجامعات الأمريكية فإن معظم تلك الرسوم يدفعها الطلاب عن طريق القروض التعليمية سواء الممولة من الحكومة أو من البنوك التجارية، لذلك لا يعتقد الباحث أن فرض الرسوم الدراسية على المواطنين خاصة لمرحلة البكالوريوس سوف يكون إيجابيا على المستوى الوطني، فمن أكثر التحديات الاقتصادية

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.28.2023.400




مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (28) October 2023 — العدد (28) أكتوبر 2023

والاجتماعية في الولايات المتحدة هي مسألة القروض الطلابية لذلك يمكن للجامعات التوسع في برامج المنح الممولة من جهات خارج الجامعة. لكن في الوقت نفسه يمكن للجامعات السعودية التوسع في قبول الطلاب الدوليين مقابل رسوم دراسية خاصة وأن الجامعات السعودية تتميز بجودة التعليم العالي، وكذلك تتميز المملكة بوجود الحرمين الشريفين وهو ما سوف يجذب الكثير من الطلاب الدوليين خاصة من العالم الإسلامي للدراسة في السعودية.

5-من خلال دراسة إيرادات الجامعات العامة في الولايات المتحدة تبين أن الخدمات الطبية كانت من ضمن أعلى المصادر التمويلية لعدد من الجامعات، ويمكن تخصيص بعض المراكز الطبية والمستشفيات الجامعية للعلاج بمقابل مادي لغير المواطنين، فبعض المستشفيات الجامعية لديها سمعة جيدة وقد يرغب بعض سكان الدول المجاورة في العلاج في المستشفيات الجامعية مقابل رسوم مالية، وهذا من شأنه أن يوازن بين استمرارية المستشفيات الجامعية في المملكة بتقديم الخدمات الصحية بشكل مجاني للمواطنين، وكذلك الاستفادة من المبالغ المالية مقابل تقديم العلاج للمرضى من غير السعوديين.

6-الاستفادة من بعض المرافق الجامعية وتأجيرها لمؤسسات القطاع الخاص وأفراد المجتمع بما يضمن مصلحة الطرفين، ويوفّر للجامعات مصدر دخل إضافياً، فعلى سبيل المثال يوجد في بعض الجامعات العديد من المباني غير المستخدمة أو بعض قاعات الاجتماعات التي لا تستخدم باستمرار ويمكن تأجيرها والاستفادة من عوائدها، كما تتميز الجامعات السعودية بوجود ملاعب ومسارح قد لا تُستخدم إلا في مناسبات قليلة، لذلك من الجيد تأجيرها والاستفادة من عوائدها لتطوير برامج وأنشطة الجامعات الحكومية في المملكة.

المراجع

1. آل دربه، علي & الجبري، يحيى. (2020). بدائل تمويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية للدراسات العليا بسوهاج، 5(5)، 1790-1810.
2. البابطين، أماني أحمد عبدالعزيز. (2019). تنويع مصادر نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية لمواكبة تطلعات رؤية 2030 في ضوء التجربة الأمريكية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج8، ع9 ، 55 - 69. مسترجع منhttp://search.mandumah.com/Record/1001140
3. البشر، سعود. (2023). دراسة مقارنة بين نظام مجلس التعليم العالي لعام 1993 ونظام الجامعات لعام 2019 في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية و النفسية، 7(28)، 18-29.
4. الجهني، فيصل. (2022). تنويع مصادر تمويل التعليم في ضوء توجهات رؤية المملكة العربية السعودية 2030م: دراسة تحليلية. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)، 41(193)، 567-584.
5. الحربي، محمد بن محمد أحمد. (2015). بدائل مقترحة لتمويل التعليم في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود أنموذجا. مجلة كلية التربية، مج26، ع103 ، 141 - 172. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/712132
6. الرجيلي،محمد. (2019). بدائل تمويل الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء التغيرات الاقتصادية المعاصرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها. مجلة البحث العلمى فى التربية، 20(الجزء الثانى)، 1-
7. الشنيفى، على بن عبدالله. (2018). البدائل المقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج2، ع10 ، 70 - 90. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/939718
8. العتيبي، حسناء بلج. (2018). تجارب بعض الدول المتقدمة (أمريكا - بريطانيا - اليابان - أستراليا) في تمويل التعليم العالي وسبل الاستفادة منها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج2، ع25 ، 1 - 31. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/940173
9. الغامدي، حمدان. (2000). تطور التعليم العام فى المملكة العربية السعودية. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 36(2)، 231-
10. الفراج، لولوة بنت صالح إبراهيم. (2021). تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: التحديات

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.28.2023.400



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (28) October 2023 العدد (28) أكتوبر 2023



والحلول: جامعة شقراء أنموذجاً. شؤون اجتماعية، مج38، ع150 ، 129 - 158. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1150850
11. المحمودي، محمد.(2019). مناهج البحث العلمي. الطبعة الثالثة. دار الكتب.. صنعاء
12. وثيقة رؤية 2030. (2016). موقع الرؤية الافتراضي. مسترجع من https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.p.
13. وزارة المالية.2023.بيان الميزانية العامة للدولة للعام المالي 2020. مسترجع من https://www.mof.gov.sa/budget/2023/Pages/default.aspx.
14. University of Michigan. (2023). Fiscal Year 2022-2023 Budget. Retrieved fromhttps://obp.umich.edu/wp-content/uploads/pubdata/budget/ubudgetbooksummary_fy23.pdf
15. University of North Carolina.(2023).2022 Annual Comprehensive Financial Report.Retrieved from https://finance.unc.edu/services/comprehensive-annual-financial-report/annual-report-2022/
16. University of Pittsburgh. (2023). FISCAL YEAR 2022.Retrieved from https://www.government.pitt.edu/news/university-releases-2022-annual-report
17. University of Washington. (2023). 2022 Financial Report. Retrieved from https://finance.uw.edu/uwar/annualreport2022.pdf
18. University of Wisconsin-Madison. (2023). 2022 Annual Financial Report.Retrieved from https://www.wisconsin.edu/financial-administration/download/university_of_wisconsin_system_annual_financial_reports/University-of-Wisconsin-System---AFR-2022-Final.pdf
19. The University of California San Diego.(2023).2022 Annual Financial Report.Retrieved from.https://foundation.ucsd.edu/endowment-financials/annual-financial-reports.html
20. the University of California, San Francisco.(2023).2021-2022 Financial Statement.Retrieved fromhttps://controller.ucsf.edu/financial-statements/foundation/2022/2021-2022-financial-statement

البحث السادس :

جودة الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطلاب الدوليين بجامعة الملك سعود

إعداد :

د. سعود غسان البشر
قسم الإدارة التربوية، كلية التربية
بجامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية

جودة الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطلاب الدوليين بجامعة الملك سعود

د. سعود غسان البشر

قسم الإدارة التربوية، كلية التربية

بجامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على مستوى جودة الخدمات التي تُقدِّمها جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع معلومات الدراسة، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف الدراسة. وقد طوَّر الباحث استبانة مُكوَّنة من خمسة أبعاد؛ لقياس جودة الخدمات الجامعية، وبلغ عدد فقرات الاستبانة ٥٠ فقرة، كما بلغ عدد عينة الدراسة ١٨٤طالبًا دوليًّا ممن يدرسون في جامعة الملك سعود. وكشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى جودة الخدمات الجامعية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين. كما أشارت النتائج إلى أنَّ مستوى جودة الخدمات العامة والخدمات الأكاديمية بجامعة الملك سعود مرتفع جدًّا من وجهة نظر الطلاب الدوليين، فيما كان مستوى جودة البيئة التعليمية، وجودة المرافق، ومستوى جودة الحياة الاجتماعية والصحية مرتفع من وجهة نظر الطلاب الدوليين. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة تجاه تقييم الخدمات الجامعية تُعزى لمتغيِّرات (اللغة الأم، العُمر، المرحلة الدراسية، الكلية)، في حين تبيَّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة تجاه تقييم الخدمات الجامعية تُعزى لمتغيِّرات (الجنس، القارة، مدة الإقامة في السعودية، التقدير الدراسي).

الكلمات الاستدلالية: إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، جودة الخدمات، الطلاب الدوليون، جامعة الملك سعود.

The Quality of University Services from the Point of View of International Students at King Saud University

Dr. Saud G Albeshir

Abstract

The study aimed to identify the quality of services provided by King Saud University from the point of view of international students. The researcher used the questionnaire to collect information for the study. The study used the descriptive analytical approach to suit the objectives of the study. The researcher developed a questionnaire of five dimensions to measure the quality of university services. The questionnaire consisted of 50 phrases. The study sample consisted of 184 international students studying at King Saud University. The study's results revealed a high quality of university services at King Saud University from the point of view of international students. The results also indicated that the quality of public and academic services at King Saud University is very high from the point of view of international students.

While the quality of the educational environment, the quality of the facilities, and the level of social and healthy life were high from the point of view of international students. The results of the study also indicated that there were statistically significant differences between the response of the study sample towards the evaluation of university services due to the variables (mother tongue, age, academic stage, college). While it was found that there were no statistically significant differences between the response of the study sample toward the evaluation of university services due to the variables (gender, continent, length of stay in Saudi Arabia, academic grade) .

Keywords*: *Total quality management in higher education, quality of services, international students, King Saud University

• المقدِّمة:

مـع التوسُّـع الكبير الـذي يشـهده قطـاع التعلـيم العـالي حـول العـالم وانتشـار مؤسَّسـات مـا بعـد التعلـيم الثـانوي بشكل كـبير، أصبحـت التنافسـية كـبيرة بـين مؤسَّسات التعليم العالي؛ لجذب المتعلمين وتسويق الخدمات التعليمية والبحثية للمنظَّمات والأفراد، ويُعتبر توفر ممارسات الجودة في مؤسَّسات التعليم العالي من أهمِّ ما يُميِّز الجامعات الناجحة التي تتميَّز بسُمعة جيدة، وتحظى بمكانة علمية يُشار لها بالبنان، وقد انتشرت ممارسات وفلسفات الجودة في كافة المجالات بما فيها التعليم (Ryan، ٢٠١٥). وقد انطلقت في العقد الثاني من القرن الماضي الهيئات المستقلَّة التي تهدف لمراقبة ضمان الجودة في مؤسَّسات التعليم العالي، وتقيس رضا المستفيدين سواء كانوا من منسوبي الجامعات أو الطلاب أو المجتمع أو أصحاب المصلحة حول مستوى رضاهم عن الخدمات المختلفة التي تُقدِّمها الجامعات، سواء كانت خدمات أكاديمية أو خدمية أو صحية، كما ارتفعت أهمية حصول مؤسَّسات التعليم العالي على اعتراف في تطبيق ممارسات الجودة أو ما تُسمَّى اعتمادًا في السنوات الأخيرة (Frazer، ٢٠٠٣). ففي الولايات المتحدة الأمريكية -على سبيل المثال - لا يمكن الحصول على قرض تعليمي فيدرالي للطلاب مدعوم إلا إذا كانت الجامعة لديها اعتماد مؤسَّسي من إحدى مفوضيات الاعتماد المعتمدة من قِبَل وزارة التعليم في الولايات المتحدة (Burk,& Perry، ٢٠١٧).

وتختلف المفوضيات وهيئات الاعتماد في المعايير والإجراءات، ولكنَّها تتفق في مسائل أساسية، وهي ضرورة توفير شواهد تقيس رضا العُملاء أو المستفيدين عن الخدمات، وتوفر شواهد لتطبيق ومتابعة قضايا الجودة داخل مؤسَّسات التعليم العالي (المطير وآخرون، ٢٠٢١). وفي المملكة العربية السعودية اهتمَّت الجامعات الحكومية بموضوعات الجودة، وأنشأت وحدات خاصة تعنى بالجودة داخل الكليات وحتى داخل الأقسام (عمادة الجودة والتطوير، ٢٠٢٢). كما يُوجد هيئة تقويم التعليم والتدريب التي يُعدُّ من وظائفها منح الاعتماد المؤسَّسي والبرامجي لمؤسَّسات التعليم العالي في المملكة (لمطير وآخرون، ٢٠٢١).

وفي عام ٢٠١٩ صدر نظام الجامعات الجديد الذي يُطبَّق حاليًّا على ثلاث جامعات سعودية، وسوف يُعمَّم على جميع الجامعات الحكومية، ويهتمّ نظام الجامعات الجديد بقضايا الجودة بشكل صريح، فقد نصَّت المادة الأربعون من النظام على التزام الجامعات بالحصول على الاعتماد المؤسَّسي من هيئة تقويم التعليم والتدريب، كما نصَّت المادة الحادية والأربعون على أهمية عمل الجامعات على تحقيق الاعتماد البرامجي من هيئة تقويم التعليم والتدريب أو من إحدى الهيئات الدولية التي تعتمدها هيئة تقويم التعليم والتدريب (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ٢٠١٩). وهذا يدلُّ اهتمام المسؤولين عن التعليم العالي في المملكة بقضايا الجودة والتأكد منها في مؤسَّسات التعليم العالي في السعودية، وبعد إطلاق الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ في عام ٢٠١٦ شهدت البلاد تطوُّرًا وحراكا في جميع المجالات بما فيها المجال التعليمي، ومن ضمن المبادرات التي أطلِقت عام ٢٠٢٢ هي مبادرة (ادرس في السعودية)، وهي مُبادرة تستهدف جذب المزيد المتعلمين الدوليين للدراسة في مؤسَّسات التعليم العالي في السعودية (وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

• **مشكلة الدراسة**:

في عام ٢٠٢٢ أطلقت الحكومة السعودية مُبادرة (ادرس في السعودية)، وهي من المبادرات التي تهدف إلى جذب الطلاب الدوليين للدراسة في مؤسَّسات التعليم السعودية (وزارة التعليم، ٢٠٢٢). ويُساهم تواجد الطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي في جلب كثير من الفوائد، منها تعزيز التنوُّع الثقافي في الجامعات والانفتاح الحضاري، بالإضافة إلى أن تواجد الطلاب الدوليين له منافع مالية كبيرة على الدول المستضيفة، فعلى سبيل المثال استفادت الجامعات الأمريكية من ذلك، فوفقا لإحصائيات وزارة التجارة الأمريكية بلغت مُساهمة الطلاب الدوليين في الولايات المتحدة في عام ٢٠١٨ فقط حوالي ٤٥ مليار دولار، حيث إن أكثر من ٦٢٪ من طلاب مؤسَّسات التعليم العالي يستقبلون معظم مصروفاتهم من مصادر مالية خارج الولايات المتحدة (The Institute of International Education، ٢٠٢٢). ولجذب الطلاب الدوليين للدراسة في الجامعات السعودية يجب تكثيف الجهود البحثية؛ لمعرفة واقع الطلاب الدوليين الحاليين في الجامعات السعودية واكتشاف واقعهم ومعرفة الصعوبات التي تُواجههم؛ لكي تكون الظروف التي سوف تُواجه الطلاب الدوليين الراغبين في الدراسة في المملكة أفضل وأكثر جودة. وتحاول هذه الدراسة اكتشاف جودة الخدمات الجامعية في رأي مجموعة من الطلاب الدوليين في جامعة سعودية، وهذا من شأنه إضافة معلومات جديدة تُساهم في رفع جودة الخدمات في الجامعات السعودية للطلاب الدوليين الذين لديهم ظروف وتحديات مختلفة عن الطلاب المحليين.

• **أسئلة الدراسة**:

- ما مستوى جودة الخدمات الجامعية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين؟
- هل يختلف تقييم الطلاب للخدمات الجامعية باختلاف المتغيِّرات الشخصية؟

• أهداف الدراسة:

الهدف الرئيس من الدراسة هو التعرُّف على واقع جودة الخدمات الجامعية المقدَّمة للطلاب في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين. وتسعى الدراسة إلى التعرُّف على المواضيع التالية من وجهة نظر الطلاب الدوليين:

- واقع جودة الخدمات العامة من وجهة نظر الطلاب الدوليين بجامعة الملك سعود.
- واقع جودة الخدمات الأكاديمية من وجهة نظر الطلاب الدوليين بجامعة الملك سعود.
- واقع جودة البيئة التعليمية من وجهة نظر الطلاب الدوليين بجامعة الملك سعود.
- واقع جودة المرافق الجامعية من وجهة نظر الطلاب الدوليين بجامعة الملك سعود.
- واقع جودة الحياة الاجتماعية والصحية من وجهة نظر الطلاب الدوليين بجامعة الملك سعود.
- اكتشاف هل هناك اختلافات بين تقييم الطلاب الدوليين للخدمات الجامعية حسب المتغيِّرات التالية (العمر، الجنس، المرحلة الدراسية، القارة، اللغة، الكلية، مدة الإقامة في المملكة، والتقدير الدراسي).

• أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية موضوع جودة الخدمات التي تُقدِّمها جامعة الملك سعود للطلاب الدوليين، ويأمل الباحث في أن تُساهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات العربية في موضوع جودة الخدمات الجامعية من منظور الطلاب الدوليين؛ نظرًا لشحِّ الدراسات العربية في مواضيع تقييم جودة الخدمات المتعلقة بمؤسَّسات التعليم العالي من وجهة نظر الطلاب الدوليين. كما ترجع أهمية الدراسة الحالية لمواكبة التغيُّرات التي تشهدها المملكة العربية السعودية في قطاع التعليم العالي، حيث ترغب المملكة في جذب المزيد من الطلاب الدوليين للجامعات السعودية في الفترة القادمة من خلال مُبادرة (ادرس في السعودية)، ولا شكَّ أن نتائج الدراسة ستُضيف الكثير من المعلومات حول تقييم الطلاب الدوليين للخدمات في جامعة سعودية، وعليه يستطيع مُتَّخِذو القرار التعليمي بناءً على بعض التصوُّرات اتِّخاذ القرارات التطويرية في ضوء هذه الدراسة؛ لتطوير تجربة الطلاب الدوليين في الجامعات السعودية. كما إن نتائج الدراسة تُفيد مسؤولي جامعة الملك سعود سواء في مجال الجودة أو في إدارة المرافق أو في إدارة الطلاب الدوليين؛ لمعرفة آراء الطلاب الدوليين في الخدمات ودرجة رضائهم عنها، ويُمكن في ضوء نتائج الدراسة مُعالجة الإشكاليات وتطوير الخدمات بما في ذلك ما يكون في مصلحة الطلاب غير المواطنين.

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود المكانية: كليات جامعة الملك سعود.
- الحدود البشرية: عينة مُمثَّلة من الطلاب الدوليين بجامعة الملك سعود.
- الحدود الزمانية: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الأكاديمي ٢٠٢٢ - ٢٠٢٣.

- **الإطار النظري**:

- **أوَّلاً: الجودة في مؤسَّسات التعليم العالي**:

تهتمُّ إدارة الجودة الشاملة في مؤسَّسات التعليم العالي بعدَّة جوانب، منها تلبية احتياجات المتعلمين ونشر ثقافة الجودة بين العاملين بالجامعة، وتتضمَّن إدارة الجودة أيضًا مُشاركة جميع موظفي الجامعة في عمليات الجودة؛ لتحقيق مُعدَّلات عالية من الجودة، كما أن هناك العديد من الفوائد التي يُمكن أن تجنيها مؤسَّسات التعليم العالي في مقابل نشر وتطبيق ممارسات الجودة، بما في ذلك إنشاء نظام شامل لمراقبة الجودة في المؤسَّسات التعليمية.

ومن فوائد تطبيق ممارسات الجودة في الجامعات المساهمة في فاعلية تقويم الأداء، وإعادة النظر في بعض الجوانب والأنظمة، وتطوير مقاييس ومعايير الأداء، تعمل عمليات نقل إدارة الجودة الشاملة من العمل الفردي إلى العمل الجماعي المؤسَّسي، حيث يكون كلُّ فرد في الجامعة مسؤولا عن جزءٍ واحد أو أكثر من قضايا الجودة، بالإضافة إلى ذلك، يُعدُّ تطبيق إدارة الجودة الشاملة أمرًا ضروريًّا في تسويق برامج وخدمات الجامعة والحفاظ على القدرة التنافسية.

يمكن تعريف ضمان الجودة في التعليم العالي بأنَّه: عملية منهجية لتقييم التحقق من المدخَلات والمخرَجات والنتائج مقابل معايير الجودة القياسية؛ للحفاظ على الجودة وتعزيزها، وضمان قدر أكبر من المساءلة، وتسهيل تنسيق المعايير عبر البرامج والمؤسَّسات والأنظمة الأكاديمية. ومن المهمِّ للجامعات الاهتمام بجودة الخدمات التعليمية لتسويق الخدمات التعليمية وتحقيق الميزة التنافسية، ولا شكَّ أنه من خلال قياس جودة الخدمات التعليمية المقدَّمة للطلاب، يمكن للجامعات اكتشاف مجالات القوة والضعف والتحديات والفرص والتوافق مع التوقعات؛ لكسب رضا الطلاب والأساتذة وأصحاب المصلحة.

ويذكر الصرايرة والعساف (٢٠٠٨) عددًا من النقاط تُبرز أهمية إدارة الجودة الشاملة في مؤسَّسات التعليم، ومن ذلك:

- عالمية نظام إدارة الجودة الشاملة، وأنه أحد سمات العصر الحديث.
- ارتباط إدارة الجودة الشاملة بالإنتاجية واستمراريتها وتحسين مخرَجات العملية التربوية.
- شمولية نظام الجودة الشاملة لكافة المجالات.

- تدعيم إدارة الجودة الشاملة لعملية التحسين المستمر في التعليم العالي.
- زيادة العمل والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة والتقليل من الهدر والفاقد.
- إجراء المزيد من التحسين والتطوير المستمر في العملية التربوية بناءً على توقعات وتطلعات المستفيدين.

كما يُؤدِّي تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسَّسات التعليم العالي إلى جني فوائد كبيرة، منها: تحسين كفاءة إدارة مؤسَّسات التعليم العالي، رفع مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس. وأيضًا يُساهم تطبيق نظام إدارة الجودة في:

- تنمية البيئة الإدارية في مؤسَّسات التعليم العالي.
- تحسين مخرَجات النظام التعليمي.
- حسين استخدام التقنيات التعليمية.
- تطوير أساليب القياس والتقويم (الصرايرة والعساف، ٢٠٠٨، ص: ١٦).

• **ثانيًا: إدارة الجودة بجامعة الملك سعود:**

تُعتبر جامعة الملك سعود من أميز الجامعات السعودية في مجال ضمان وإدارة الجودة، ففي عام ٢٠٠٧ تَمَّ إنشاء إدارة مستقلَّة للجودة في الجامعة، تحوَّلت بعدها بعام لعمادة الجودة، وتُسمَّى اليوم عمادة التطوير والجودة. ولدى جامعة الملك سعود نظام لإدارة الجودة مكوَّن من ١١ معيارًا رئيسيًّا، وهذه المعايير هي:

- الرسالة والغايات والأهداف.
- السلطات والإدارة.
- إدارة ضمان الجودة والتحسين.
- التعلم والتعليم.
- شؤون الطلبة والخدمات المساندة.
- مصادر التعلم.
- المرافق والتجهيزات.
- التخطيط والإدارة المالية.
- عمليات التوظيف.
- البحث العلمي.
- العلاقات المؤسَّسية مع المجتمع (إدارة نظام الجودة بالجامعة، ٢٠١٩).

ويُشير دليل إدارة الجودة بجامعة الملك سعود (٢٠١٩، ص: ٢٨) إلى أن هناك دروسًا كبيرة تَمَّ الاستفادة منها جراء إنشاء نظام جامعة الملك سعود لإدارة الجودة، ومن ضمن هذه الدروس:

- دعم الإدارة العليا هو الأساس في إنشاء نظُم الجودة بالجامعات.
- يُعدُّ التخطيط السليم وتنوُّع الخبرات والالتزام وتجانُس فرق العمل ذا أهمية بالغة في بناء وتطبيق نظم الجودة.
- يُعتبر تقرير الدراسة الذاتية من أهمِّ مخرَجات نظام إدارة الجودة، وهذا التقرير هو وثيقة مؤسَّسية يجب العناية بها شكلًا ومضمونًا.

- الكوادر البشرية المدرَّبة اللازمة لتشغيل الأنظمة لا تقلُّ أهمية عن إنشاء الأنظمة نفسها.
- التوعية أساس مهمٌّ لبناء وتشغيل نظُم الجودة، حيث لا يُمكن أن يتجاوب مَن لا يدرك.
- يُعتبر قياس الأداء من خلال حزمة ذات بناء جيد.
- تُعدُّ مؤشِّرات الأداء أساسًا مهمًّا للتطوير والتحسين المستمر.
- يُعتبر التعرُّف على تجارب الآخرين وأفضل الممارسات والمقارنات المرجعية من أهمِّ أدوات بناء نظم إدارة الجودة.
- لا يمكن أن يتمَّ تطوير بدون قواعد بيانات متاحة وحديثة، ومن ثَمَّ فإن أتمتة نظُم الجودة غاية في الأهمية خاصة في الجامعات كبيرة الحجم.

وفي سبيل نشر ثقافة الجودة في جميع عمادات وكليات الجامعة، قامت جامعة الملك سعود بإنشاء وكالات للجودة والتطوير في كلِّ كلية من كليِّات الجامعة. وتهدف تلك الوكالات إلى نشر ثقافة الجودة ومُتابعة الأمور المتعلقة بالجودة في أقسام الكلية، ومن ضمن مهامِّ وكالات الجودة: مُتابعة حصول البرامج الدراسية التي تُقدِّمها الكلية على الاعتمادات البرامجية، فعلى سبيل المثال يُوجد في كلية التربية بجامعة الملك سعود وكالة للتطوير والجودة، وتعمل الوكالة على نشر ثقافة الجودة بين منسوبي الكلية، ووضع وتنفيذ الخطط الإستراتيجية للكلية، وتقديم التسهيلات اللازمة لجميع فرق العمل القائمة على تطبيق الجودة وتوثيق أعمالها، بالإضافة إلى جمع البيانات والمعلومات بشكل مستمر عن أنشطة الجودة في الكلية، وتشكيل فرق العمل للمشاريع الخاصة بالجودة (وكالة الجودة والتطوير، ٢٠٢٢)، كما يُوجد وحدة خاصة اسمها التطوير والجودة، تتبع لوكالة الجودة في الكلية، تهدف هذه الوحدة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- متابعة تطبيق الخطة الإستراتيجية.
- التواصُل مع الهيئات الوطنية والدولية للحصول على الاعتماد المؤسَّسي والبرامجي الأكاديمي.
- المشاركة في تحديد متطلَّبات القبول والتخرُّج؛ لضمان جودة مخرَجات الكلية في ضوء متطلبات سوق العمل.
- مُساندة الجهود المبذولة للاستفادة من الاتفاقيات المبرَمة مع الجامعات في الكليات المحلية والعربية والعالمية ذات السمعة المميَّزة، وتشجيع برامج التبادُل الثقافي والعلمي؛ لتحقيق أعلى مستويات الجودة.
- إقامة برامج تعريفية متبادلة بين الكلية والقطاعات التربوية الحكومية والأهلية المختلفة للتعرُّف على مجالات التعاون والاستفادة من برامج تبادُل الخبرات (وكالة الجودة والتطوير، ٢٠٢٢).

ووفقًا للموقع الرسمي لوكالة الجودة والتطوير بكلية التربية (٢٠٢٢)، فإن وحدة التطوير والجودة لديها ثماني مهام رئيسة، هي:

- تُشارك في وضع خطط الكلية للحصول على الاعتماد المؤسَّسي والبرامجي.
- تُتابع تنفيذ مشاريع الخطط الإستراتيجية للكلية.
- تُشرف على إعداد التقرير السنوي للكلية والاستفادة ممَّا تضمَّنه.
- تُشارك في إعادة الهيكلة التنظيمية واقتراح الأطُر الإدارية التي تُعزِّز العمل والتطوير المؤسَّسي بالكلية وبما ينسجم مع رؤية الكلية ورسالتها.
- تُتابع تطبيق نظام إدارة الجودة في الكلية ومدى التزام الإدارات بالعمل بها.
- تُشارك في وضع النظم والنماذج المختلفة التي تُستخدم لتقييم أنشطة الكلية.
- تُعِدُّ تُقدِّم التوصيات والمقترَحات لتحسين وتطوير الأداء الإداري.
- تُوفر برامج التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس أو مَن في حكمهم، وسائر الكوادر الإدارية والفنية.

- **ثالثًا**: **الدراسات السابقة**:

قام (Voss, , Gruber, & Szmigin٢٠٠٧) بدراسة بعنوان "جودة الخدمة في التعليم العالي: دور توقُّعات الطلاب". وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الصفات التدريسية للأساتذة الفعَّالين التي يرغب فيها الطلاب في إحدى الجامعات في جمهورية ألمانيا الاتحادية. وقام الباحثون باستخدام المنهج البحثي المختلط، وقاموا بتوزيع الاستبانة وإجراء المقابلات. وقد بلغ عدد المستجيبين للاستبانة ٥٣ طالبًا، فيما كان عدد الطلاب الذين تَمَّ إجراء مقابلات معهم ٢٩ طالبًا. وقد كان تقييم الطلاب إيجابيًّا نحو الخدمات في الجامعة التي يدرسون بها، وتُشير نتائج الدراسة إلى أنَّ الطلاب يُريدون ويتوقعون أن يكون الأساتذة الذين يتولَّوْن تدريسهم في المقرَّرات الجامعية على دراية كبيرة في مجال تخصُّصهم. وأيضًا توقَّع الطلاب أن يكون لدى أساتذة الجامعة الدافعية والحماس للقيام بعملية التدريس، وأيضًا أشار الطلاب إلى أهمية أن يتمتَّع الأساتذة بنوع من الودية في تعامُلاتهم مع الطلاب. وقد كشفت نتائج الدراسة أيضًا عن رغبة المتعلمين في مُواجهة خبرات تعليمية ذات قيمة كبيرة؛ حتى يتمكَّنوا من اجتياز الاختبارات والاستعداد الجيد لمهامهم الوظيفية مستقبلا. وأشارت الدراسة إلى أن الطلاب يُحفزهم الجوانب المتعلقة بالجوانب المهنية لتخصُّصاتهم المستقبلية أكثر مِمَّا تُحفزهم الأمور الأكاديمية.

قام (Malik & Others، ٢٠١٠) بدراسة بعنوان "تأثير جودة الخدمة على رضا الطلاب في مؤسَّسات التعليم العالي في البنجاب"، وكان الهدف من هذا البحث هو تحليل تأثير خدمات الجودة المختلفة على رضا الطلاب في المعاهد التعليمية العليا في قسم كبير من مقاطعة البنجاب في باكستان. وتَمَّ استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وبلغت عينة الدراسة ٢٤٠ طالبًا من الجنسين بشكل متساوٍ، جميعهم يدرسون في الجامعات في البنجاب. وأظهرت النتائج أنَّ الطلاب راضونَ بشكل كبير عن الخدمات الجامعية بشكل عام، بما في ذلك رضاهم عن جودة

الخدمات الأكاديمية والأساتذة، ولكنَّهم غير راضين كثيرًا عن مرافق وقوف السيارات ومختبرات الكمبيوتر وخدمات الكافيتريا ونظام معالجة الشكاوى الطلابية.

قام (Chandra & Others، ٢٠١٩) بدراسة كمية هدفت إلى تحديد تأثير جودة الخدمة وصورة الجامعة على رضا الطلاب وولائهم في جامعاتٍ إحدى المحافظات الإندونيسية. وجاءت نتائج هذه الدراسة على النحو التالي: أكدت نتيجة تحليل البيانات وجود تأثير إيجابي وهام لجودة الخدمة على رضا الطلاب. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ هناك تأثيرًا إيجابيًّا وهامًّا لرضا الطلاب على ولاء الطلاب، بينما كشفت النتائج عن عدم وجود تأثير إيجابي أو مهم لجودة الخدمة على ولاء الطلاب. كما ثبت أن صورة الجامعة لها تأثير إيجابي وهامٌّ على رضا الطلاب وولائهم.

أجرى (Mulyono & Others، ٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرُّف على تأثير جودة الخدمة على رضا الطلاب وولائهم في إحدى الجامعات الخاصة في جمهورية إندونيسيا. وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وبلغت عينة الدراسة ٣١٢ مشاركا. وأظهرت النتائج أنَّ رضا الطلاب عن الخدمات الجامعية جاء بشكل متوسِّط، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين درجة رضا الطلاب على الخدمات الجامعية وولاء هؤلاء الطلاب لجامعتهم. وأشارت النتائج إلى أنَّه من الضروري تحسين جودة المحاضِرين؛ لتحسين القدرات الأكاديمية ومهارات الاتصال لدى الطلاب، وفيما يتعلَّق بالجوانب غير الأكاديمية، من المهمِّ إجراء جهود التدريب والتطوير وزيادة برامج التوعية للموظفين الإداريين، كما أشارت الدراسة -بالنسبة لجانب سُمعة الجامعة - إلى أنه يجب تنفيذ العديد من الحملات التسويقية التي تتوقَّع أن يكون لها تأثير على الطلاب في بناء تصوُّرات إيجابية عن الجامعة.

قام (Htang، ٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى التحقُّق من تصوُّر طلاب الجامعات لجودة الخدمة والرضا في دولة مينمار لتوجيه تحسين الجودة. وقد استخدم الباحث المنهج المسحي الكمي، وبلغت عينة الدراسة ١٨٢ فردًا. ووجد الباحث أنَّ مستوى رضا المشاركين جيد، وأيضًا وجدت الدراسة أنه يُوجد اختلاف كبير بين الجنسين فقط في أحدٍ أبعاد جودة الخدمة، وهو خدمات الإسكان، وأيضًا وجد الباحث أن هناك اختلافا كبيرًا في رضا الطلاب حسب مُتغيِّر المستوى الدراسي. وقد ارتبطت جميع أبعاد جودة الخدمة بشكل كبير برضا الطلاب، كما تَمَّ العثور على علاقات مهمَّة بين نِيَّة ترك حرية اختيار الخدمة للطلاب والثقة في الإدارة والرضا العام عن الجامعة.

قام (القرني، ٢٠٢١) بدراسة حول تقييم خدمات الإسكان الطلابي التي تُقدِّمها جامعة أم القرى، واقتراح رُؤية لتحسينها بناءً على الخبرات العالمية. كان أسلوب البحث المستخدَم وصفيًّا وتحليليًّا، حيث بلغ حجم العينة ١٠٤ طلاب جامعيين من

الحاصلين على مِنح دراسية في جامعة أم القرى. استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة بحث، وأظهرت النتائج أن إدارة الإسكان حظيت برضًا كبير لدى الطلاب. كما حدَّد البحث حاجة الطلاب إلى لقاءات حوار مفتوح مع إدارة الإسكان، وتبادل الخبرات، ونقل الخبرات، والاستماع إلى وجهات النظر المختلفة من خلال الرحلات والجولات الترفيهية. كما كشفت الدراسة عن وجود أماكن في السكن لممارسة الأنشطة الطلابية المختلفة. وكان من أهمِّ النتائج الحاجة إلى بناء وحدات سكنية إضافية، والنظر في زيادة حجم الشقق والغرف عند التصميم، وإنشاء حدائق عامة حول سكن الطلاب؛ لزيادة نسبة الأكسجين، وتوفير متنفس لوقت فراغ الطلاب. كما أوصت الدراسة بإقامة قنوات اتصال بين الطلاب وإدارة السكن الطلابي بعد تخرُّج الطلاب من الجامعة؛ للاستفادة من التعدُّدية الثقافية من خلال دورات اللغة وبرامج التبادل الثقافي.

هدفت دراسة بدر الدين (٢٠٢١) إلى معرفة مدى رضا طلاب جامعة نجران عن خدمات المكتبة المركزية، مع التركيز على تحديد نقاط القوة والضعف في تلك الخدمات. استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي، وذلك بتطبيق استبانة على عينة قوامها ١٩٠ طالبًا وطالبة من أربع كليات مختلفة. وكشفت الدراسة أنَّ تقييم ساعات عمل المكتبة والبيئة الداخلية كان مرتفعًا. كما صنَّف الطلاب تفاعُل موظفي المكتبة معهم بشكل إيجابي. من ناحية أخرى، كان تقييم الخدمات التي تُقدِّمها المكتبة للمُستفيدين بشكل عام مرتفعًا. بالإضافة إلى ذلك، وجدت الدراسة أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في إجابات الاستبانة بناءً على متغيِّر الكلية (علمي، إنساني).

قام (Rozak & Others ،٢٠٢٢) ببحث بعنوان "التقييم التجريبي لجودة الخدمة التعليمية في نظام التعليم العالي الحالي". وكان الغرض من البحث هو تقييم جودة الخدمات التعليمية في جامعات في إندونيسيا وروسيا. وقد استخدم الباحثون الاستبانة لجمع المعلومات، حيث شارك ١٨١ طالبًا جامعيًّا من جامعات روسيا و١٨١ مشاركًا من جامعات إندونيسيا، وطلب من الطلاب تقييم الخدمات التعليمية في جامعاتهم بناءً على توقعاتهم الأوَّليَّة وتصوُّراتهم الحالية، وأشارت النتائج إلى أنَّ طلاب كلا البلدين لديهم توقعات عالية من الخدمات التعليمية في جامعاتهم، وأيضًا كشفت الدراسة عن أنَّ الطلاب الجامعيين من كلا البلدين كان لديهم توقعات أعلى بكثير بشأن جودة الخدمات التعليمية قبل التسجيل في جامعاتهم. ومع ذلك، تختلف نتائج مقياس الإدراك اختلافًا كبيرًا في الجامعات الروسية والإندونيسية؛ ففي حالة روسيا، وُجد لدى الطلاب تصوُّرات عالية عن جودة الخدمات التعليمية التي تُقدِّمها جامعاتهم، مِمَّا يُشير إلى توقعات عالية للخدمات التعليمية التي تُقدِّمها جامعاتهم. أمَّا في حالة الجامعات الإندونيسية، فتُوجد فجوة بين توقعات وتصوُّرات الطلاب فيما يتعلق بجودة الخدمات التعليمية، حيث كشفت الدراسة عن أنَّه كان لدى الطلاب تصوُّرات مُتدنِّية

لجودة الخدمات التعليمية التي تُقدِّمها جامعاتهم، مِمَّا يُشير إلى شعور الطلاب بعدم الرضا. وبالتالي تحتاج الحكومة إلى العمل على تحسين قطاع التعليم العالي في إندونيسيا؛ لتحسين تصوُّرات الطلاب لجودة الخدمات التعليمية، وزيادة مُشاركة الطلاب في التعليم العالي في البلاد.

قام جروان (٢٠٢٢) بدراسة حول جودة الحياة النفسية والاجتماعية للطلاب الدوليين في جامعتي الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود، وقد هدفت الدراسة إلى التعرُّف على مستوى التكيُّف الاجتماعي للطلاب غير المواطنين في جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض في ظلِّ جائحة كورونا. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، كما استُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وبلغت عينة الدراسة ٤٢٣ طالبًا من الطلاب الدوليين في الجامعتين. وتوصَّلت الدراسة إلى عدَّة نتائج، كان من أبرزها: أنَّ مستوى التكيُّف الاجتماعي للطلاب الوافدين في ظلِّ جائحة كورونا في جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض كان بمستوى مُرتفع .كما قدَّمت الدراسة عدَّة توصيات، منها: ضرورة تفعيل الأنشطة الترويحية للطلاب الدوليين، توجيه المكتبات الجامعية والعامة بإعداد خُطط بديلة لخدمة الدارسين والمستفيدين في الجوائح، الاهتمام بتحسين جودة الإنترنت في سكن الطلاب، زيادة المكافأة الجامعية للطلاب الوافدين، تقديم خدمات للدعم النفسي للطلاب الوافدين، تقديم قروض مالية ميسَّرة لهم.

قام (عمر والجلالي، ٢٠٢٢) بدراسة بعنوان "التمكين النفسي والتكيُّف الاجتماعي والثقافي في ضوء بعض المتغيِّرات الديموغرافية لدي عينة من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر". وقد سعى البحث لاكتشاف مستوى التمكين النفسي والتكيُّف الاجتماعي والثقافي لدي عينة من الطلاب الدوليين بجامعة الأزهر، وكذلك معرفة العلاقة بين التمكين النفسي والتكيُّف الاجتماعي والثقافي. وقد تَمَّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة، كما استُخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقد بلغ عدد عينة البحث (٢٠٠) طالبٍ من الطلاب الدوليين بكلية العلوم الإسلامية للوافدين وكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر. وأظهرت النتائج أنَّ مستوى التمكين النفسي والتكيُّف الاجتماعي والثقافي للعينة كان متوسِّطا، كما أثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية مُوجبة دالَّة إحصائيًّا بين التمكين النفسي والتكيُّف الاجتماعي والثقافي، ووجود فروق في التمكين النفسي والتكيُّف الاجتماعي والثقافي تُعزى إلى متغيِّر السنة الدراسية في اتجاه الفرق الدراسية الأعلى، وأشارت النتائج أيضًا إلى إمكانية التنبُّؤ بالتكيُّف الاجتماعي والثقافي من التمكين النفسي.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة وهي الاستبانة؛ للإجابة عن تساؤلات البحث. وقد استفاد الباحث من توصيات الدراسات السابقة في إضافة عبارات في بعض الأبعاد، وذلك لقياس جودة الخدمات في بعض

الجوانب. وتتميَّز هذه الدراسة عن الأدبيات السابقة بأنَّها تُركِّز على جودة الخدمات الجامعية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاِّب الدوليين ، وعلى حدِّ علم الباحث لا يُوجد أيُّ بحث قام بتغطية الموضوعات المتعلِّقة بجودة الخدمات بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين، وهذا ما يُميِّز الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة.

- **منهجية البحث**:

يعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي تحقيقاً لهدف الدراسة وطبقًا لما تقتضيه طبيعة هذه الدراسة وذلك لمعالجة الإطار النظري، حيث إن المنهج الوصفي مناسب لطبيعة الدراسة، ولا يكتفي بوصف ما هو كائن؛ بل يقوم بتفسير النتائج واستخراج الاستنتاجات ذات الدلالة بالنسبة لمشكلة الدراسة، وسيستعين الباحث بالأسلوب الإحصائي لمعالجة الدراسة الميدانية واستخلاص النتائج منها.

- **مجتمع وعينة الدراسة**:

يتكون مجتمع الدراسة من الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود. ونظرا لصعوبة إجراء الحصر الشامل لكافة أفراد مجتمع الدراسة الذي يقدر ب ٣٠٩٣ طالب وطالبة، فقد قامت الدراسة باستخدام أسلوب العينات من أجل جمع البيانات المتعلقة بالدراسة حيث تم الاعتماد على أسلوب العينة العشوائية البسيطة. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ١٨٤ فرد وهم الذين أجابوا على اسئلة استمارة الاستبيان الإلكتروني.

- **الأساليب الإحصائية**:

قام البحث باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل بيانات الدراسة باستخدام مجموعة من الأساليب الاحصائية كما يلي:

- معامل الفاكورنباخ لحساب مستوي ثبات أداة الدراسة
- معامل ارتباط بيرسون لتحديد مستوي الاتساق الداخلي وصدق أداة الدراسة والارتباط بين محاور الدراسة
- النسب والتكرارات لوصف خصائص عينة الدراسة
- الوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف مستوي استجابة افراد عينة الدراسة لعبارات أداة الدراسة
- اختبار الفروق (T) واختبار الفروق ($ANOVA$) للتعرف على الفروق بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه تقييم الخدمات الجامعية التي تعزي للخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة

- **أداة الدراسة**

قام البحث باستخدام استمارة استبيان كأداة للدراسة الميدانية وتم إعدادها عن طريق الاستعانة بالإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة المتعلقة

بموضوع الدراسة وتكونت استمارة الاستبيان من قسمين يتضمن القسم الأول البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة ويشتمل القسم الثاني علي العبارات المتعلقة بمحاور الدراسة والتي تتضمن خمسة أبعاد وتشتمل على ٥٠ عبارة وتم استخدام مقياس ليكرت ذو الخمس درجات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشده) في الإجابة على أسئلة محاور الدراسة.

جدول (١) مستويات موافقة عينة الدراسة على عبارات أداة الدراسة

المستوي	الدرجة
منخفضة جدا	١ – ١.٧٩٩
منخفضة	١.٨٠٠ – ٢.٥٩٩
متوسطة	٢.٦٠٠ – ٣.٣٩٩
مرتفعة	٣.٤٠٠ – ٤.١٩٩
مرتفعة جدا	٤.٢٠٠ – ٥.٠٠٠

- **صدق أداة الدراسة**

قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود ، وقد أبدو بعض الملاحظات على بعضٍ العبارات وتم الأخذ بالملاحظات وإخراج الاستبانة في صورتها النهائية. ايضا تم حساب صدق عبارات استمارة الاستبيان عن طريق تحديد مستوي الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بيرسون بين كل عبارة ودرجة العبارة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة حيث جاءت النتائج كما يلي:

- **البعد الأول**: **جودة الخدمات العامة**

جدول (٢) معاملات ارتباط عبارات البعد الاول

الفقرة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الاحصائية
أشعر بالفخر لأنني طالب بجامعة الملك سعود	0.573**	0.000
اللوائح والأنظمة بالجامعة واضحة وسهلة الفهم	0.632**	0.000
المكافآت الشهرية التي تقدمها الجامعة قليليه وتحتاج إلى زيادة	0.534**	0.000
يعاملني موظفو الجامعة باحترام	0.656**	0.000
تُجيب الوحدات الإدارية التابعة للجامعة على استفساراتي بسرعة	0.689**	0.000
أشعر بالرضا عن خبراتي الدراسية في الجامعة	0.551**	0.000
أشعر بالرضا عن الخدمات الجامعية بشكل عام	0.719**	0.000

❖❖ ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠١

ويتبين من الجدول السابق رقم (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بيرسون لعبارات البعد الاول كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ وهذا يعني ارتفاع مستوي الصدق لعبارات بعد جودة الخدمات العامة وإنها صالحة للتطبيق وتحقيق اهداف الدراسة

• **البعد الثاني: جودة الخدمات الأكاديمية**

جدول (٣) معاملات ارتباط عبارات البعد الثاني

الفقرة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الاحصائية
أشعر بالرضا عن تحصيلي العلمي في الجامعة	0.718**	0.000
أشعر بالرضا عن تخصصي الدراسي	0.625**	0.000
يشجعني المشرف الدراسي ويساندني لمواصلة الدراسة	0.762**	0.000
يعاملني أساتذتي باحترام	0.728**	0.000
أشعر بالرضا عن علاقتي مع أساتذتي	0.749**	0.000
ينوع الأساتذة في أساليب وطرق التعليم	0.730**	0.000
يقوم الأساتذة بالتقييم وإعطاء الدرجات بشكل عادل	0.762**	0.000
اشعر بالرضا عن مستواي في اللغة العربية	0.645**	0.000

❖ ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠١

ويتبين من الجدول السابق رقم (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بيرسون لعبارات البعد الثاني كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ وهذا يعني ارتفاع مستوي الصدق لعبارات بعد جودة الخدمات الأكاديمية وإنها صالحة للتطبيق وتحقيق اهداف الدراسة

• **البعد الثالث: جودة البيئة التعليمية**

جدول (٤) معاملات ارتباط عبارات البعد الثالث

الفقرة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الاحصائية
تتوفر وسائل التعليم المناسبة في القاعات الدراسية	0.641**	0.000
اشعر بالرضا عن علاقتي بزملائي الطلاب	0.580**	0.000
أواجه أنواعا من العنصرية او التمييز داخل الجامعة	0.481**	0.000
تتوفر في الجامعة فرص لتطوير المهارات والخبرات	0.403**	0.000
تتوفر في الجامعة خدمات ومرافق تعليمية تساعد على النجاح الدراسي	0.701**	0.000
تتوفر معامل الحاسب بالجامعة	0.622**	0.000
أشعر بالرضا عن البيئة التعليمية في الجامعة	0.664**	0.000
أوقات المحاضرات مناسبة لي	0.343**	0.000
أشعر بالرضا عن الخدمات المتوفرة في المكتبة الجامعية	0.747**	0.000
تتوفر المراجع والكتب الدراسية التي احتاجها في المكتبة الجامعية	0.793**	0.000
أنا راض عن الخدمات المقدمة من إدارة المنح	0.557**	0.000
يعاملني موظفو إدارة المنح باحترام	0.564**	0.000
أشعر بالرضا عن خدمات تسجيل وإضافة وحذف المقررات	0.601**	0.000
أشعر بالرضا عن الخدمات التعليمية في معهد اللغة	0.530**	0.000

❖ ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠١

ويتبين من الجدول السابق رقم (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط بيرسون لعبارات البعد الثالث كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ وهذا يعني ارتفاع مستوي الصدق لعبارات بعد جودة البيئة التعليمية وإنها صالحة للتطبيق وتحقيق اهداف الدراسة

• **البعد الرابع**: **جودة المرافق الجامعية**

جدول (٥) معاملات ارتباط عبارات البعد الرابع

الفقرة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الاحصائية
أشعر بالرضا عن السكن الطلابى	0.802**	0.000
تتوفر جميع وسائل الراحة في السكن الطلابي	0.784**	0.000
يتوفر في الجامعة مطاعم متنوعة ذات جودة عالية	0.691**	0.000
أشعر بالرضا عن مطاعم الجامعة	0.616**	0.000
أسعار الوجبات الغذائية في الجامعة مناسبة	0.662**	0.000
تتوفر وسائل الأمن والسلامة في مرافق الجامعة	0.730**	0.000
أشعر بالأمن داخل الحرم الجامعي	0.298**	0.000
تتوفر وسائل نقل مريحه بين السكن والجامعة	0.616**	0.000
أشعر بالرضا عن المرافق والأندية الرياضية في الجامعة	0.780**	0.000
أشعر بالرضا عن المرافق الجامعية بشكل عام	0.616**	٠.٠٠٠

❖ ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠١

ويتبين من الجدول السابق رقم (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بيرسون لعبارات البعد الرابع كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ وهذا يعني ارتفاع مستوي الصدق لعبارات بعد جودة المرافق الجامعية وإنها صالحة للتطبيق وتحقيق اهداف الدراسة

• **البعد الخامس**: **جودة الحياة الاجتماعية والصحية**

جدول (٦) معاملات ارتباط عبارات البعد الخامس

الفقرة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الاحصائية
أشعر بالرضا عن حياتي الاجتماعية في السعودية	0.699**	0.000
لدى علاقات اجتماعية جيدة مع السعوديين	0.723**	0.000
أشارك بالفعاليات التي تقيمها الجامعة بفعالية	0.765**	0.000
أنا راضٍ عن الخدمات المقدمة من سفارة بلدي في السعودية	0.351**	0.000
أشعر بالتوتر والقلق بصورة مستمرة	0.252**	0.000
أشعر بالوحدة في كثير من الأحيان	0.292**	0.000
أفتقد بلدي وأهلي وأصدقائي	0.314**	0.000
أشعر بالرضا عن حالتي الصحية	0.701**	0.000
اشعر بالرضا عن الخدمات الصحية المقدمة في الجامعة	0.635**	0.000
أمارس الرياضة بانتظام	0.607**	0.000
أجد الوقت الكافي للممارسة هوايتي	0.628**	0.000

❖ ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠١

ويتبين من الجدول السابق رقم (٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط بيرسون لعبارات البعد الخامس كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ وهذا يعني ارتفاع مستوي الصدق لعبارات بعد جودة الحياة الاجتماعية والصحية وإنها صالحة للتطبيق وتحقيق اهداف الدراسة

- **العلاقات الارتباطية بين ابعاد أداة الدراسة**

جدول (٧) العلاقات الارتباطية بين ابعاد أداة الدراسة

الابعاد	جودة الخدمات العامة	جودة الخدمات الأكاديمية	جودة البيئة التعليمية	جودة المرافق الجامعية	جودة الحياة الاجتماعية والصحية	الأداة ككل
جودة الخدمات العامة	1	0.652**	0.723**	0.338**	0.532**	0.755**
جودة الخدمات الأكاديمية	-----	1	0.777**	0.426**	0.556**	0.827**
جودة البيئة التعليمية	-----	-----	1	0.492**	0.638**	0.898**
جودة المرافق الجامعية	-----	-----	------	1	0.445**	0.718**
جودة الحياة الاجتماعية والصحية	-----	-----	-----	-----	1	0.804**
الأداة ككل	-----	-----	-----	-----	-----	1

** ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠١

يتبين من الجدول السابق (٧) ان قيم معاملات الارتباط بين ابعاد أداة الدراسة جاءت كلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ وهذا يعني ارتفاع مستوي الصدق لأبعاد إدارة الدراسة وإنها صالحة للتطبيق وتحقيق اهداف الدراسة

- **ثبات أداة الدراسة**

جدول (٨) معامل الثبات لأبعاد استمارة الاستبيان

الابعاد	معامل الفا كورنباخ	عدد العبارات
جودة الخدمات العامة	٠.٧٨٦	٧
جودة الخدمات الأكاديمية	٠.٨٥٧	٨
جودة البيئة التعليمية	٠.٨٠١	١٤
جودة المرافق الجامعية	٠.٨٥٣	١٠
جودة الحياة الاجتماعية والصحية	٠.٧٥٩	١١
إجمالى استمارة الاستبيان	٠.٩٢٧	٥٠

يتبين أن قيمة معامل الثبات ألفا كورنباخ أكبر من ٠.٧ لجميع أبعاد استمارة الاستبيان مما يؤكد على صلاحية وارتباط عبارات ابعاد استمارة الاستبيان وارتفاع مستوي ثبات الأداة المستخدمة في الدراسة وصلاحيتها لتحقيق أغراض وأهداف الدراسة

- **تحليل استمارة الاستبيان**
- **أولا: خصائص عينة الدراسة**

جدول (٩) توزيع عينة الدراسة وفقا للخصائص الشخصية

م	الخصائص الشخصية	الفئات	العدد	النسبة ٪
١	العمر	من ٢٠ إلى ٢٥ سنة	٨٨	47.8
٢		من ٢٦ إلى ٣٠ سنة	٤٨	26.1
٣		من ٣١ إلى ٤٠ سنة	٤٤	23.9
٤		أكبر من ٤٠ عاما	٤	2.2
١	الجنس	ذكر	٨٨	47.8
٢		أنثى	٩٦	52.2
١	المرحلة الدراسية	بكالوريوس	٦٨	37.0
٢		ماجستير	٦٨	37.0
٣		دكتوراه	٢٠	10.9
٤		معهد لغة	٢٨	15.2
١	القارة	افريقيا	١٣٦	73.9
٢		اسيا	٤٨	26.1
١	اللغة الام	العربية	١٢	6.5
٢		غير العربية	١٧٢	93.5
١	الكلية التي يدرس بها	التربية	٨٨	47.8
٢		الآداب	٣٦	19.6
٣		معهد اللغة	٤٠	21.7
٤		غير ذلك	٢٠	10.9
١	مدة الإقامة في السعودية	اقل من ٥ سنوات	١٢٨	69.6
٢		من ٥ الى ١٠ سنوات	٤٤	23.9
٣		أكثر من ١٠ سنوات	١٢	6.5
١	التقدير الدراسي	ممتاز	١٢٨	69.6
٢		جيد جدا	٥٢	28.3
٣		جيد	٤	2.2

- **النتائج:**

- **نتائج الإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على "ما مستوى جودة الخدمات الجامعية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة الدراسة وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة والترتيب لابعاد أداة الدراسة

الابعاد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
جودة الخدمات العامة	4.295	0.737	مرتفعة جدا	١
جودة الخدمات الأكاديمية	4.280	0.707	مرتفعة جدا	٢
جودة البيئة التعليمية	4.166	0.727	مرتفعة	٣
جودة المرافق الجامعية	3.709	0.857	مرتفعة	٤
جودة الحياة الاجتماعية والصحية	3.684	0.893	مرتفعة	٥
إجمالى استمارة الاستبيان	4.005	0.788	مرتفعة	——

يتبين من الجدول السابق (١٠) ارتفاع مستوى جودة الخدمات الجامعية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٤.٠٠٥ بانحراف معياري ٠.٧٨٨ وهو ما يجيب عن السؤال الأول للدراسة وقد تبين ان بعد جودة الخدمات العامة هو اعلي الابعاد بمستوى موافقة مرتفعة جدا ومتوسط حسابي ٤.٢٩٥ وانحراف معياري ٠.٧٣٧ يليه بعد جودة الخدمات الاكاديمية بمستوى موافقة مرتفعة جدا ومتوسط حسابي ٤.٢٨٠ وانحراف معياري ٠.٧٠٧ ثم بعد جودة البيئة التعليمية بمستوى موافقة مرتفعة ومتوسط حسابي ٤.١٦٦ وانحراف معياري ٠.٧٢٧ يليه بعد جودة المرافق الجامعية بمستوى موافقة مرتفعة ومتوسط حسابي ٣.٧٠٩ وانحراف معياري ٠.٨٥٧ وأخيرا بعد جودة الحياة الاجتماعية والصحية بمستوى موافقة مرتفعة ومتوسط حسابي ٣.٦٨٤ وانحراف معياري ٠.٨٩٣. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Voss & Others, 2007) كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة(القرني، ٢٠٢١) ودراسة (بدر الدين، ٢٠٢١) ودراسة (جروان، ٢٠٢٢). وتتفق نتائج الدراسة جزئيا مع دراسات (Malik& Others, 2010) ودراسة (Mulyono & Others, 2020) ودراسة (Htang, 2021) ودراسة (Rozak & Others, 2021).

وقد قامت الدراسة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات ابعاد أداة الدراسة وجاءت النتائج كما يلي:

• **البعد الأول: جودة الخدمات العامة**

جدول (١١) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوي الموافقة على عبارات البعد الاول

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
أشعر بالفخر لأنني طالب بجامعة الملك سعود	4.674	0.514	١	مرتفعة جدا
اللوائح والأنظمة بالجامعة واضحة وسهلة الفهم	4.326	0.663	٣	مرتفعة جدا
المكافآت الشهرية التي تقدمها الجامعة قليليه وتحتاج إلى زيادة	4.283	0.995	٤	مرتفعة جدا
يعاملني موظفو الجامعة باحترام	4.174	0.763	٦	مرتفعة
تُجيب الوحدات الإدارية التابعة للجامعة على استفساراتي بسرعة	3.935	0.847	٧	مرتفعة
أشعر بالرضا عن خبراتي الدراسية في الجامعة	4.435	0.615	٢	مرتفعة جدا
أشعر بالرضا عن الخدمات الجامعية بشكل عام	4.239	0.759	٥	مرتفعة جدا
المتوسط العام للبعد	4.295	0.737		مرتفعة جدا

عند دراسة عبارات بعد جودة الخدمات العامة تبين ان خمس عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدا وعبارتين في مستوى الموافقة المرتفع مما وجود مستوى مرتفع جدا من مستوى جودة الخدمات العامة بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٤.٢٩٥ بانحراف معياري ٠.٧٣٧ وعند ترتيب عبارات بعد جودة الخدمات العامة من حيث درجة الأهمية

النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن عبارة (أشعر بالفخر لأنني طالب بجامعة الملك سعود) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة متوسط حسابي ٤.٦٧٤ وانحراف معياري ٠.٥١٤ وبدرجة موافقة مرتفعة جدا بينما كانت العبارة (تُجيب الوحدات الإدارية التابعة للجامعة على استفساراتي بسرعة) هي أقل العبارات اهمية بمتوسط حسابي ٣.٩٣٥ وانحراف معياري ٠.٨٤٧ وبدرجة موافقة مرتفعة

- **البعد الثاني**: **جودة الخدمات الأكاديمية**

جدول (١٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوي الموافقة على عبارات البعد الثاني

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
أشعر بالرضا عن تحصيلي العلمي في الجامعة	4.348	0.700	٤	مرتفعة جدا
أشعر بالرضا عن تخصصي الدراسي	4.435	0.650	٣	مرتفعة جدا
يشجعني المشرف الدراسي ويساندني لمواصلة الدراسة	3.978	0.923	٨	مرتفعة
يعاملني أساتذتي باحترام	4.565	0.539	١	مرتفعة جدا
أشعر بالرضا عن علاقتي مع أساتذتي	4.435	0.578	٢	مرتفعة جدا
ينوع الأساتذة في أساليب وطرق التعليم	4.109	0.760	٧	مرتفعة
يقوم الأساتذة بالتقييم وإعطاء الدرجات بشكل عادل	4.196	0.743	٥	مرتفعة
اشعر بالرضا عن مستواي في اللغة العربية	4.174	0.763	٦	مرتفعة
المتوسط العام للبعد	4.280	0.707	مرتفعة جدا	

عند دراسة عبارات بعد جودة الخدمات الأكاديمية تبين ان أربع عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدا واربع عبارات في مستوى الموافقة المرتفع مما وجود مستوى مرتفع جدا من مستوى جودة الخدمات الأكاديمية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٤.٢٨٠ بانحراف معياري ٠.٧٠٧ وعند ترتيب عبارات بعد جودة الخدمات الأكاديمية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن عبارة (يعاملني أساتذتي باحترام) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة متوسط حسابي ٤.٥٦٥ وانحراف معياري ٠.٥٣٩ وبدرجة موافقة مرتفعة جدا بينما كانت العبارة (يشجعني المشرف الدراسي ويساندني لمواصلة الدراسة) هي أقل العبارات اهمية بمتوسط حسابي ٣.٩٧٨ وانحراف معياري ٠.٩٢٣ وبدرجة موافقة مرتفعة

- **البعد الثالث**: **جودة البيئة التعليمية**:

عند دراسة عبارات بعد جودة البيئة التعليمية تبين ان سبع عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدا وست عبارات في مستوى الموافقة المرتفع وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المتوسط مما وجود مستوى مرتفع من مستوى جودة البيئة التعليمية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٤.١٦٦ بانحراف معياري ٠.٧٢٧ وعند ترتيب عبارات بعد البيئة التعليمية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من

وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن عبارة (تتوفر وسائل التعليم المناسبة في القاعات الدراسية) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة متوسط حسابي ٤.٤٧٨ وانحراف معياري ٠.٥٨٢ وبدرجة موافقة مرتفعة جدا بينما كانت العبارة (أواجه أنواعا من العنصرية او التمييز داخل الجامعة) هي أقل العبارات اهمية بمتوسط حسابي ٣.٢١٧ وانحراف معياري ١.١٨١ وبدرجة موافقة متوسطة

جدول (١٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوي الموافقة على عبارات البعد الثالث

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
تتوفر وسائل التعليم المناسبة في القاعات الدراسية	4.478	0.582	١	مرتفعة جدا
اشعر بالرضا عن علاقتي بزملائي الطلاب	4.152	0.753	١٠	مرتفعة
أواجه أنواعاً من العنصرية او التمييز داخل الجامعة	3.217	1.181	١٤	متوسطة
تتوفر في الجامعة فرص لتطوير المهارات والخبرات	4.087	0.688	١٢	مرتفعة
تتوفر في الجامعة خدمات ومرافق تعليمية تساعد على النجاح الدراسى	4.261	0.675	٦	مرتفعة جدا
تتوفر معامل الحاسب بالجامعة	3.957	0.886	١٣	مرتفعة
أشعر بالرضا عن البيئة التعليمية في الجامعة	4.239	0.787	٧	مرتفعة جدا
أوقات المحاضرات مناسبة لى	4.348	0.635	٤	مرتفعة جدا
أشعر بالرضا عن الخدمات المتوفرة في المكتبة الجامعية	4.391	0.708	٣	مرتفعة جدا
تتوفر المراجع والكتب الدراسية التي احتاجها في المكتبة الجامعية	4.196	0.743	٨	مرتفعة
أنا راض عن الخدمات المقدمة من إدارة المنح	4.152	0.590	٩	مرتفعة
يعاملنى موظفو إدارة المنح باحترام	4.435	0.497	٢	مرتفعة جدا
أشعر بالرضا عن خدمات تسجيل وإضافة وحذف المقررات	4.304	0.750	٥	مرتفعة جدا
أشعر بالرضا عن الخدمات التعليمية في معهد اللغة	4.109	0.701	١١	مرتفعة
المتوسط العام للبعد	4.166	0.727	مرتفعة	

- **البعد الرابع: جودة المرافق الجامعية**

جدول (١٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوي الموافقة على عبارات البعد الرابع

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
أشعر بالرضا عن السكن الطلابى	4.174	0.763	٣	مرتفعة
تتوفر جميع وسائل الراحة في السكن الطلابى	3.935	0.944	٥	مرتفعة
يتوفر في الجامعة مطاعم متنوعة ذات جودة عالية	2.891	1.111	٩	متوسطة
أشعر بالرضا عن مطاعم الجامعة	3.717	0.801	٦	مرتفعة
أسعار الوجبات الغذائية في الجامعة مناسبة	2.261	1.054	١٠	منخفضة
تتوفر وسائل الأمن والسلامة في مرافق الجامعة	4.304	0.779	٢	مرتفعة جدا
أشعر بالأمن داخل الحرم الجامعي	4.630	0.527	١	مرتفعة جدا
تتوفر وسائل نقل مريحه بين السكن والجامعة	3.457	1.140	٨	مرتفعة
أشعر بالرضا عن المرافق والأندية الرياضية في الجامعة	3.696	0.779	٧	مرتفعة
أشعر بالرضا عن المرافق الجامعية بشكل عام	4.022	0.677	٤	مرتفعة
المتوسط العام للبعد	3.709	0.857	مرتفعة	

عنـد دراسـة عبـارات بعـد جـودة المرافـق الجامعيـة تـبين ان عبـارتين جـاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدا وست عبارات في مستوى الموافقة المرتفع وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المتوسط وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المنخفض مما وجود مستوى مرتفع من مستوى جودة المرافق الجامعية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٧٠٩ بانحراف معياري ٠.٨٥٧ وعند ترتيب عبارات بعد جودة المرافق الجامعية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن عبارة (أشعر بالأمن داخل الحرم الجامعي) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة متوسط حسابي ٤.٦٣٠ وانحراف معياري ٠.٥٢٧ وبدرجة موافقة مرتفعة جدا بينما كانت العبارة (أسعار الوجبات الغذائية في الجامعة مناسبة) هي أقل العبارات اهمية بمتوسط حسابي ٢.٢٦١ وانحراف معياري ١.٠٥٤ وبدرجة موافقة منخفضة

- **البعد الخامس**: **جودة الحياة الاجتماعية والصحية**

جدول (١٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوي الموافقة على عبارات البعد الخامس

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
أشعر بالرضا عن حياتي الاجتماعية في السعودية	4.043	1.002	٤	مرتفعة
لدي علاقات اجتماعية جيدة مع السعوديين	3.761	0.985	٧	مرتفعة
أشارك بالفعاليات التي تقيمها الجامعة بفعالية	3.565	0.827	٨	مرتفعة
أنا راضٍ عن الخدمات المقدمة من سفارة بلدي في السعودية	3.978	0.823	٥	مرتفعة
أشعر بالتوتر والقلق بصورة مستمرة	2.478	0.855	١١	منخفضة
أشعر بالوحدة في كثير من الأحيان	3.130	0.994	١٠	متوسطة
أفتقد بلدي وأهلي وأصدقائي	4.043	0.861	٣	مرتفعة
أشعر بالرضا عن حالتي الصحية	4.130	0.771	١	مرتفعة
اشعر بالرضا عن الخدمات الصحية المقدمة في الجامعة	4.065	0.944	٢	مرتفعة
أمارس الرياضة بانتظام	3.522	0.929	٩	مرتفعة
أجد الوقت الكافي للممارسة هوايتي	3.804	0.826	٦	مرتفعة
المتوسط العام للبعد	3.684	0.893		مرتفعة

عند دراسة عبارات بعد جودة الحياة الاجتماعية والصحية تبين ان تسع عبارات في مستوى الموافقة المرتفع وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المتوسط وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المنخفض مما وجود مستوى مرتفع من مستوى جودة الحياة الاجتماعية والصحية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٦٨٤ بانحراف معياري ٠.٨٩٣ وعند ترتيب عبارات بعد جودة الحياة الاجتماعية والصحية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن عبارة (أشعر بالرضا عن حالتي الصحية) هي أكثر العبارات أهمية بقيمة متوسط حسابي ٤.١٣٠ وانحراف معياري ٠.٧٧١ وبدرجة موافقة مرتفعة بينما كانت العبارة (أشعر

بالتوتر والقلق بصورة مستمرة) هي أقل العبارات اهمية بمتوسط حسابي ٢.٤٧٨ وانحراف معياري ٠.٨٥٥ وبدرجة موافقة منخفضة

• **نتائج الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على " هل يختلف تقييم الطلاب للخدمات الجامعية باختلاف المتغيرات الشخصية؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار الفروق (T) واختبار الفروق (ANOVA) للتعرف على الفروق بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه تقييم الخدمات الجامعية التي تعزي للخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٦) نتائج اختبار الفروق (T) بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه تقييم الخدمات الجامعية التي تعزي للخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة (الجنس، القارة، اللغة الام)

الخصائص	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة T	الدلالة الاحصائية
الجنس	ذكر	٨٨	١٩٨.٧٢٧	١.٠٤٣	٠.٢٩٨
	أنثى	٩٦	٢٠١.٦٢٥		
القارة	افريقيا	١٣٦	٢٠١.٦٤٧	١.٧١٦	٠.٠٨٨
	اسيا	٤٨	١٩٦.٢٥٠		
اللغة الام	العربية	١٢	٢٢٦.٦٦٧	❖❖٥.٤٠٠	٠.٠٠٠
	غير العربية	١٧٢	١٩٨.٣٩٥		

❖❖ ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠١

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه تقييم الخدمات الجامعية تعزي لمتغير اللغة الام عند مستوى معنوية ٠.٠١ وكانت الفروق لصالح فئة اللغة العربية مما يبين ان الطلاب الذي يتحدثون اللغة العربية كلغة أم هم الفئة الأكثر وعيا بارتفاع مستوى جودة الخدمات الجامعية بجامعة الملك سعود.

وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه تقييم الخدمات الجامعية تعزي لمتغيرات (الجنس، القارة) عند مستوى معنوية ٠.٠٥

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه تقييم الخدمات الجامعية تعزي لمتغير العمر عند مستوى معنوية ٠.٠٥ وكانت الفروق لصالح فئة من ٢٦ إلى ٣٠ سنة مما يبين مما يبين انها الفئة الأكثر وعيا بارتفاع مستوى جودة الخدمات الجامعية بجامعة الملك سعود

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه تقييم الخدمات الجامعية تعزي لمتغير المرحلة الدراسية عند مستوى معنوية ٠.٠١ وكانت الفروق لصالح فئة الدكتوراه مما يبين مما يبين انها الفئة الأكثر وعيا بارتفاع مستوى جودة الخدمات الجامعية بجامعة الملك سعود

جدول (١٧) نتائج اختبار الفروق (ANOVA) بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه تقييم الخدمات الجامعية التي تعزي للخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة (العمر، المرحلة الدراسية، الكلية، مدة الإقامة في السعودية، التقدير الدراسي)

الخصائص	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة F	الدلالة الاحصائية
العمر	من ٢٠ إلى ٢٥ سنة	٨٨	١٩٦.٠٤٦	٣.٦٦٨*	٠.٠١٣
	من ٢٦ إلى ٣٠ سنة	٤٨	٢٠٦.٧٥٠		
	من ٣١ إلى ٤٠ سنة	٤٤	٢٠١.٠٠٠		
	أكبر من ٤٠ عاما	٤	٢٠٦.٠٠٠		
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	٦٨	١٩٣.٨٨٢	٦.٩٧١**	٠.٠٠٠
	ماجستير	٦٨	٢٠٦.٠٥٩		
	دكتوراه	٢٠	٢٠٨.٠٠٠		
	معهد لغة	٢٨	١٩٦.٠٠٠		
الكلية	التربية	٨٨	١٩٨.٧٧٢	٨.٠٥٠**	٠.٠٠٠
	الآداب	٣٦	١٩٦.٨٨٩		
	معهد اللغة	٤٠	١٩٧.٣٠٠		
	غير ذلك	٢٠	٢١٨.٦٠٠		
مدة الإقامة في السعودية	اقل من ٥ سنوات	١٢٨	١٩٩.٨٧٥	٠.٢٣٨	٠.٧٨٨
	من ٥ الى ١٠ سنوات	٤٤	٢٠١.٨١٨		
	أكثر من ١٠ سنوات	١٢	١٩٨.٣٣٣		
التقدير الدراسي	ممتاز	١٢٨	٢٠٠.١٧٩	١.٠٨٦	٠.٣٠٤
	جيد جدا	٥٢	٢٠١.٣٨٥		
	جيد	٤	١٨٧.٠٠٠		

** ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠١ * ذات دلالة إحصائية عند ٠.٠٥

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه تقييم الخدمات الجامعية تعزي لمتغير الكلية عند مستوى معنوية ٠.٠١ وكانت الفروق لصالح فئة كلية التربية مما يبين مما يبين انها الفئة الأكثر وعيا بارتفاع مستوى جودة الخدمات الجامعية بجامعة الملك سعود

وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه تقييم الخدمات الجامعية تعزي لمتغيرات (مدة الإقامة في السعودية، التقدير الدراسي) عند مستوى معنوية ٠.٠٥

مما سبق يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه تقييم الخدمات الجامعية تعزي لمتغيرات (اللغة الام، العمر، المرحلة الدراسية، الكلية) في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه تقييم الخدمات الجامعية تعزي لمتغيرات (الجنس، القارة، مدة الإقامة في السعودية، التقدير الدراسي) وهو ما يجيب عن السؤال الثاني للدراسة

- **استنتاجات الدراسة** :

- تبين ارتفاع مستوى جودة الخدمات الجامعية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٤.٠٠٥ بانحراف معياري ٠.٧٨٨ وهو ما يجيب عن السؤال الأول للدراسة وقد تبين ان بعد جودة الخدمات العامة هو اعلي الابعاد بمستوى موافقة مرتفعة جدا يليه بعد جودة الخدمات الاكاديمية بمستوى موافقة مرتفعة جدا ثم بعد جودة البيئة التعليمية بمستوى موافقة مرتفعة يليه بعد جودة المرافق الجامعية بمستوى موافقة مرتفعة وأخيرا بعد جودة الحياة الاجتماعية والصحية بمستوى موافقة مرتفعة
- وجود مستوى مرتفع جدا من مستوى جودة الخدمات العامة بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٤.٢٩٥ بانحراف معياري ٠.٧٣٧
- وجود مستوى مرتفع جدا من مستوى جودة الخدمات الأكاديمية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٤.٢٨٠ بانحراف معياري ٠.٧٠٧
- وجود مستوى مرتفع من مستوى جودة البيئة التعليمية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٤.١٦٦ بانحراف معياري ٠.٧٢٧
- وجود مستوى مرتفع من مستوى جودة المرافق الجامعية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٧٠٩ بانحراف معياري ٠.٨٥٧
- وجود مستوى مرتفع من مستوى جودة الحياة الاجتماعية والصحية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٦٨٤ بانحراف معياري ٠.٨٩٣
- يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه تقييم الخدمات الجامعية تعزي لمتغيرات (اللغة الام، العمر، المرحلة الدراسية، الكلية) في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه تقييم الخدمات الجامعية تعزي لمتغيرات (الجنس، القارة، مدة الإقامة في السعودية، التقدير الدراسي) وهو ما يجيب عن السؤال الثاني للدراسة

- **التوصيات والمقترحات**:

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث إجراء دراسات مُشابهة تتعلّق بجودة الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطلاب الدوليين في الجامعات السعودية الأخرى؛ لما لها من فائدة في إثراء الأدبيات حول موضوع الجودة، وكذلك

المساهمة في رفع مستوى الخدمات الجامعية لجميع المستفيدين بما فيهم الطلاب الدوليون. وأيضًا يُوصي الباحث بعمل دراسات عن معوِّقات تحسين جودة الخدمات في الجامعات السعودية من وجهة نظر المسؤولين في تلك الجامعات. ويقترح الباحث عمل دراسات مقارنة بين مستوى جودة الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطلاب المحليين والدوليين، واكتشاف أوجُه التشابه والفروق بينهما. كما يُوصي الباحث بعمل بحوث نوعية تعتمد على المقابلات؛ لتوفير معلومات أعمق عن واقع جودة الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطلاب الدوليين.

• المراجع العربية:

- الصرايرة، خالد & العساف، ليلى. (٢٠٠٧). إدارة الجودة فى مؤسسات التعليم العالى بين النظرية والتطبيق. المجلة الدولية لضمان جودة التعليم
- القرني ، سعد.(٢٠٢١). تحسين خدمات الإسكان الطلابي بجامعة أم القري: تصور مقترح. مجلة العلوم التربوية و النفسية، ٥(٣٩)، ١٧٤—١٥٩ . https://doi.org/10.26389/AJSRP.Q060321
- المطير ا. ب. ع. ا.، الرشود ه. ب. ع. ا.، الجفير ه. ب. ع. ا.، & التويجري ف. ب. ع. ا. (٢٠٢١). واقع الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية في ضوء تجارب الاعتماد بالولايات المتحدة الأمريكية واليابان والمملكة المتحدة. مجلة العلوم التربوية و النفسية، ٥(٤٣)، ٢١—١ . https://doi.org/10.26389/AJSRP.M160621
- الناصر، علي. (٢٠١٩). واقع الاغتراب لدى الطلاب الوافدون في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة البحث العلمى فى التربية، ٢٠(الجزء الثانى)، ١—٥٠
- . بدر الدين، شيخ إدريس. (٢٠٢١). واقع خدمات المكتبة المركزية بجامعة نجران: من وجهة نظر الطلاب. مجلة بيليوفيليا لدراسات المكتبات والمعلومات، ٢(١٠)، ١١٧-١٥٣.
- جروان، عبد العزيز. (٢٠٢٢). التكيف الاجتماعي للطلاب الوافدين في ظل جائحة كورونا. مجلة مستقبل العلوم الإجتماعية، ١١(١)، ٤٥-٦٤.
- عمر، عبد المنعم، ، & الجلالي، طارق. (٢٠٢٢). التمكين النفسي والتكيف الاجتماعي والثقافي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدي عينة من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر. التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية)، ٤١(١٩٦)، ٤٩-٩١.
- نظام إدارة الجودة بالجامعة.(٢٠١٩). وكالة الجامعة للتخطيط والطوير بجامعة الملك سعود. مسترجع من https://dqd.ksu.edu.sa/ar/node/1267
- نظام الجامعات.(٢٠١٩). هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. مسترد من https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/Viewer/301eddd2-1476-475e-9531-aafc00a3da2a?lawId=8ee74282-7f0d-49ff-b6ee-aafc00a3d801
- وزارة التعليم. (٢٠٢٢). منصة أدرس في السعودية.
- وكالة الجودة والتطوير.(٢٠٢٢). كلية التربية بجامعة الملك سعود. مسترجع من https://education.ksu.edu.sa/ar/content/%D9%88%D8%AD%D8%AF%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%88%D8%AF%D8%A9

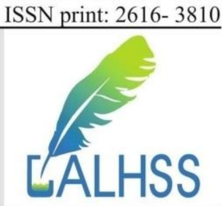
• المراجع الأجنبية:

- Burk, D., & Perry, J. (2020). The Volume and Repayment of Federal Student Loans: 1995 to 2017. *Congressional Budget Office*.

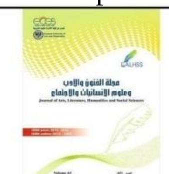
- Chandra, T., Hafni, L., Chandra, S., Purwati, A. A., & Chandra, J. (2019). The influence of service quality, university image on student satisfaction and student loyalty. Benchmarking: An International Journal, 26(5), 1533-1549.
- Frazer, M. (2003). Quality assurance in higher education. Quality assurance in higher educati
- Htang, L. K. (2021). A look at university student service quality and satisfaction. Quality Assurance in Education, 29(2/3), 101-115.
- Malik, M. E., Danish, R. Q., & Usman, A. (2010). The impact of service quality on students' satisfaction in higher education institutes of Punjab. Journal of management research, 2(2), 1-11.
- Mulyono, H., Hadian, A., Purba, N., & Pramono, R. (2020). Effect of service quality toward student satisfaction and loyalty in higher education. The Journal of Asian Finance, Economics and Business (JAFEB), 7(10), 929-938.
- Palli, J. G., & Mamilla, R. (2012). Students' opinions of service quality in the field of higher education. Creative Education, 3(04), 430.
- Rozak, L. A., Bahri Arifin, M., Rykova, I. N., Grishina, O. A., Komariah, A., Nurdin, D., ... & Dudnik, O. V. (2022). Empirical evaluation of educational service quality in the current higher education system. Emerging Science Journal, 6, 55-77.
- Ryan, T. (2015). Quality assurance in higher education: A review of literature. Higher learning research communications, 5(4), n4.
- The Institute of International Education. (2022).Opendoors Report. Retreved fromhttps://institute-of-international-education.my big commerce. com/ open-doors/
- Voss, R., Gruber, T., & Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. Journal of Business Research, 60(9), 949-959.



ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024



الطلاب الدوليون في مؤسَّسات التعليم العالي في جمهورية الصين الشعبية

د. سعود غسان البشر/ جامعة الملك سعود
د. خالد محمد القحيز/ جامعة الملك سعود
أ. خالد بن ناصر الدوسري/ وزارة التعليم
أ. سعود بن بليه آل-فهاد/ وزارة التعليم
أ. سفر دخيل محمد الحارثي/ وزارة التعليم
أ. سلطان سعيد الزهراني/ وزارة التعليم
أ. فهد سعد المقاطي/ وزارة التعليم
أ. منيف بن عيسى الزهراني/ وزارة التعليم

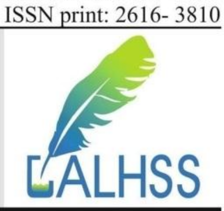
الملخص

تُشير الإحصائيات إلى ارتفاع عدد الطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي في العالم، وتزامن هذا الارتفاع في العدد مع تغيير في وجهات التعلم أيضًا. حيث كان في السابق يتمركز الطلاب الدوليون في جامعات الدول الغربية مثل الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وألمانيا، ولكن ظهرت الصين مؤخَّرًا كمُنافس في جذب الطلاب الدوليين في العالم. وقد ارتفع عدد الطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي في الصين بشكل كبير في السنوات الأخيرة؛ مما جعلها ضمن أكبر الدول التي يتواجد في جامعاتها طلبة من الأجانب. ويهدف هذا البحث الوصفي إلى التعرف على واقع الطلاب الدوليين في جمهورية الصين الشعبية، ومعرفة التفاصيل والأسباب التي تجذب الطلاب للدراسة في هذا البلد الآسيوي. كما يهدف البحث إلى التعرف على خبرات وتحديات الطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي في جمهورية الصين الشعبية. وقد وجدت الدراسة أن معظم الطلاب الدوليين في الصين هم من دول آسيا المحيطة بالصين. كما وجدت نتائج الدراسة أن من ضمن أبرز الأسباب التي جذبت الطلاب الدوليين للدراسة في الصين هو الحصول على المنحة الدراسية المقدَّمة من الحكومة الصينية، وجودة مؤسَّسات التعليم العالي في الصين، وسهولة الحصول على القبول والتأشيرة الدراسية. وكان من ضمن الأسباب الجاذبة للطلاب الدوليين للدراسة في الصين هي انخفاض أسعار العيش والدراسة فيها مقارنة بالدول الغربية الأخرى. وقد كانت خبرات الطلاب الدوليين بشكل عام إيجابية ولكنَّهم عانوا من بعض التحديات الاجتماعية والدراسية.

الكلمات المفتاحية: الطلاب الدوليين، شؤون الطلاب، التعليم العالي، التعليم العالي في الصين الشعبية.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810

مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024



International Students in Higher Education Institutions in the People's Republic of China

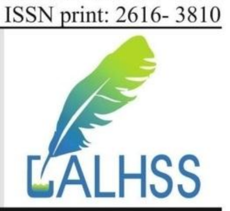
Dr. Saud G Albeshir- King Saud University, Saudi Arabia
Dr. Khalid M Alquhaiz- King Saud University, Saudi Arabia
Khalid Nasser Aldawsari- Ministry of Education, Saudi Arabia
Saud Baliyyah Alfahhad- Ministry of Education, Saudi Arabia
Safar Dakhel Alharthi- Ministry of Education, Saudi Arabia
Sultan Saeed Alzahrani- Ministry of Education, Saudi Arabia
Fahad Saad Almuqati- Ministry of Education, Saudi Arabia
Munif Essa S Alzahrani- Ministry of Education, Saudi Arabia

ABSTRACT

Data show an increase in the number of international students in higher education institutions globally, which coincides with a change in learning destinations. In the past, international students were concentrated in universities in Western countries such as the United States, the United Kingdom, and Germany. However, China has arisen as a competitor in attracting international students worldwide. The number of international students in higher education institutions in China has increased significantly in recent years, making it among the largest countries that host international students in its colleges. This descriptive research aims to identify international students in the People's Republic of China and find the details and reasons that attract students to study in this Asian country. The research also seeks to discover the experiences and challenges of international students in higher education institutions in the People's Republic of China. The study found that most international students in China are from Asian countries surrounding China. The results of the study also discovered that among the most prominent reasons that attracted international students to study in China were obtaining the scholarship offered by the Chinese government, the quality of higher education institutions in China, and the ease of obtaining admission and a study visa. One of the attractive reasons for international students to study in China was the low prices for living and studying there compared to other Western countries. The experiences of international students were generally positive, but they suffered from social and academic challenges.

Keywords: international students, student affairs, higher education, higher education in China.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024



المقدِّمة

شهدت جمهورية الصين الشعبية تطوُّرًا هائلًا في جميع المجالات في العقود القليلة الأخيرة، جعلت منها مثالًا يُقتدى به للدول النامية. وتُعتبر الطفرات التي حدثت في الاقتصاد الصيني منذ نهاية السبعينات الميلادية من القرن الماضي وحتى الوقت الحالي نموذجًا فريدًا من نوعه، جعل الصين من أسرع الاقتصاديات نموًّا في العالم، وجعل من الصين ثاني أكبر دولة من حيث الناتج المحلي الإجمالي بعد الولايات المتحدة الأمريكية، ويرجع الفضل بعد الله في تطوُّر الاقتصاد الصيني الذي لا يخلو سوق في العالم من منتجات الصين إلى القائد دينج شياو بينج الذي كان رئيسًا للجمهورية الصينية بين عامي 1978 و 1992، حيث قام بإصلاحات كثيرة، خاصة في النواحي الاقتصادية، ومنها تحرير الاقتصاد وإرسال البعثات التعليمية من الصينيين للدراسة في البلاد الغربية في المجالات الاقتصادية والإدارية والهندسية (Dillon, 2010).

ويبلغ عدد السكان في الصين أكثر من 1.4 مليار نسمة لعام 2023م، وكانت الصين تتصدَّر الدول كأكثر الدول سكانًا في العالم قبل أن تتجاوزها الهند مؤخَّرًا، ومن المتوقَّع أن ينخفض عدد السكان إلى أقلَّ من مليار نسمة مع نهاية هذا القرن. وتتكوَّن الصين الشعبية التي يحكمها الحزب الشيوعي الصيني من 22 مقاطعة وخمس مناطق ذاتية الحكم وأربع بلديات واثنتين من مناطق عالية الحكم الذاتي؛ هما هونغ كونغ وماكاو، وهناك مشكلات سياسية وحشد عسكري وخلافات كبيرة تواجه الصين مؤخَّرًا، حيث تعتقد الصين الشعبية أحقيتها بتايوان، لكن هناك وجهات نظر غربية ضد مسألة ضم تايوان إلى الصين، وقد يرجع البعض افتعال مشكلة تايوان لإشغال الصين عن التطوُّر والازدهار الاقتصادي، حيث باتت تُشكِّل خطرًا ومُنافسًا قويًّا لكثير من الدول الغربية في كثير من دول العالم(World Bank, 2024).

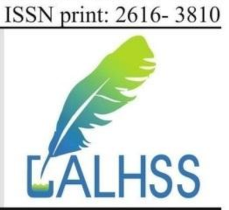
وقد اهتمَّت الصين بالعنصر البشري وجعلته مصدرًا قويًّا للإنتاج، وسعت لتطوير مواردها البشرية من خلال التدريب والتعليم، لذلك تشهد السنوات الأخيرة نهضة تعليمية كبيرة للصين في مجال التعليم الرسمي، ولا غرابة في ذلك فالثقافة الصينية ما زالت تستمدُّ طاقتها من نصائح الفيلسوف كونفوشيوس الذي يحثُّ على التعليم وإزالة الجهل، وقد حقَّقت الصين نجاحات كبيرة في مجالات التعليم مؤخَّرًا، منها انتشار عدد المدارس والمتعلِّمين، وكذلك تحقيق الطلاب في المدارس الصينية درجات مرتفعة في الاختبارات الدولية؛ مما يعكس حجم التطوُّر التعليمي الذي تعيشه الصين (وزارة التعليم الصينية، 2024).

وبرغم حداثة التعليم العالي في الصين -والذي لا يتجاوز عُمره 130 عامًا- فقد حقَّق هذا القطاع إنجازات كبيرة، حيث جاءت هذه الجامعات (جامعة تسنغوا ،جامعة بكين، جامعة تشجيانغ، جامعة شانغهاي جياو تونغ، جامعة فودان، جامعة هواتشونغ للعلوم والتكنولوجيا، جامعة الجنوب المركزي، جامعة نانجينغ، جامعة سون يات سين) في قائمة أفضل مائة جامعة في التصنيف الأكاديمي للجامعات شنغهاي لعام 2023م. وتهتمُّ الصين بإرسال أبنائها لطلب التعليم الجامعي في الخارج، حيث كان الطلبة المنتمون للصين أكبر جنسية تمثيلًا للطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي في كلٍّ من الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وأستراليا، واليابان، وألمانيا وإيطاليا، كما جاء الطلاب المنتمون للصين في المرتبة الثانية بعد الطلبة المنتمين للهند؛ حيث شكَّل الطلاب الصينيون ثاني أكبر مجموعة من الطلبة الأجانب في كندا(معهد الطلاب الدوليين، 2024).

ومن ثمار النهضة التعليمية التي تشهدها جمهورية الصين الشعبية في قطاع التعليم العالي تشهد الجامعات الصينية إقبالًا متزايدًا من قِبَل الطلاب الدوليين، ولم تكن الجامعات الصينية تجذب الطلاب الدوليين في السابق، حيث كانت الجامعات الغربية في الولايات المتحدة وبريطانيا وأستراليا وكندا وفرنسا وألمانيا هي الوجهات الأكبر استضافة للطلبة الدوليين، لكن الجامعات الصينية بدأت مؤخَّرًا تأخذ مكانها في قطاع التعليم العالي، وجذبت العديد من الطلبة الدوليين لها في وقت قصير. ففي عام 2003 كان عدد الطلاب الأجانب في مؤسَّسات التعليم العالي في الصين الشعبية لا يتجاوز 78 ألف طالب غير محلي، بينما قفز هذا الرقم عدَّة مرات خلال سنوات قليلة، ووصل عدد الطلاب الدوليين في الصين إلى أكثر من 718 ألف متعلِّم في عام 2019م. وبرغم تفاوت أرقام وإحصائيات الطلاب الدوليين بين وزارة التعليم الصينية وتقارير اليونسكو إلا أنه في كلِّ الإحصاءات جاءت الصين كثالث أكبر دولة تستضيف جامعاتها الطلاب الدوليين لعام 2019 بعد جامعات

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024

الولايات المتحدة والمملكة البريطانية، وقد تفوَّقت الصين للمرة الأولى في تاريخها على دول لها باعٌ طويل في استضافة الطلاب الدوليين مثل كندا وأستراليا وألمانيا.

مشكلة الدراسة:

شهدت العقود الأخيرة إقبالًا غير مسبوق للالتحاق بمؤسَّسات التعليم العالي حول العالم، وقد ازداد معه أعداد الطلاب الدوليين التي شهدت أيضًا ارتفاعات قياسية، فقد كان عدد الطلاب الدوليين أقلَّ من 800 ألف طالب في في بداية عقد الثمانينات الميلادية، بينما تضاعف العدد عدَّة مرات وصولًا لعدد 6.4 ملايين متعلِّم حول العالم. وقد اهتمَّت كثيرٌ من الدول باستضافة الطلاب الدوليين؛ لِما ينتج عن تواجدهم ثمار عديدة في تعزيز التنوُّع الثقافي والانفتاح الحضاري والفكري على الآخرين، وتعزيز التعاون والتسامح وتبادل المعلومات والأعمال. كما أن لتواجد الطلاب الدوليين أثر اقتصادي كبير، حيث يُساهم تواجد الطلاب الدوليين في تعزيز الاقتصاد الوطني وتوليد الوظائف، حيث إن الطلاب الدوليون سوف يحتاجون الخدمات السكنية والغذائية والترفيهية والصحية والخدمات الدراسية وغيرها من الخدمات؛ مما سوف يقود تلك القطاعات للانتعاش، مما ينعكس إيجابا على الاقتصاد الوطني، لذلك نُشاهد تنافُسًا من الدول على استقطاب أكبر عدد من الطلاب الدوليين وتوفير أقصى التسهيلات الممكنة لجذبهم. وقد اهتمت الصين مؤخَّرًا بجذب الطلاب الدوليين، وقامت بإصلاحات قانونية وتعليمية لجذب الطلاب الدوليين، وهي ما نجحت به الجمهورية الشعبية، حيث تضاعف أعداد الطلاب الدوليين في سنوات قليلة جدًّا من أقل من 80 ألف متعلِّم في عام 2003 إلى ما يزيد عن 700 ألف طالب دولي في عام 2019. لذلك تأتي هذه الدراسة لتكشف عن التفاصيل التي قادت الصين لتحقيق هذه القفزة الهائلة في مجال توفير خدمات التعليم العالي للطلاب الدوليين.

الهدف والمنهجية:

يهدف هذا البحث إلى تعرُّف الحقائق والإحصائيات عن الطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي في جمهورية الصين الشعبية، كما يهدف البحث إلى اكتشاف الأسباب التي قادت الطلاب الدوليين للدراسة في الصين دون غيرها من الدول. وتهدف الدراسة كذلك لتعرُّف خبرات وتحديات الطلاب الدوليين في الصين من خلال مراجعة وتحليل بعض الدراسات المنشورة حول هذه الفئة من الطلاب الذين دائمًا ما تكون لهم مشكلات وصعوبات مختلفة عن الطلاب المحليين. وقد استخدمت الدراسة المنهج البحثي الوصفي؛ لمناسبته أهداف الدراسة وأسئلتها.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأوَّل: ما واقع الطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي في جمهورية الصين الشعبية؟

السؤال الثاني: ما هي خبرات وتحديات الطلاب الدوليين في جمهورية الصين الشعبية؟

أوَّلًا: نبذة عن تاريخ الصين:

إن تاريخ الصين قديم جدًّا يمتدُّ لآلاف السنين، وقد شهدت الصين مجموعة واسعة من الحضارات والسلالات المختلفة، والتي ساهم كلٌّ منها في تكوين الهوية الثقافية والجيوسياسية للدولة. وواحدة من أقدم الفترات في التاريخ الصيني هي أسرة شيا، والتي يُعتقد أنها كانت موجودة حوالي 2100-1600 قبل الميلاد، ومن هناك، نرى ظهور أسرتي شانغ وتشو اللتين حقَّقت كلٌّ منهما تقدُّمًا كبيرًا في مجالات مثل الفلسفة وغيرها، ومن أشهر فلاسفة الصين كونفوشيوس، كما تطوَّرت في تلك الحقبة الحقائب الإدارية والسياسية. وقد جاءت فترة الممالك المتحاربة التي تلت تلك الفترة بما فيها من الاضطراب والصراع، لكنَّها أدَّت في النهاية إلى ظهور أسرة تشين، التي نجحت في توحيد الصين وإدخال الكتابة والعملة والمعايير الموحَّدة. وكانت أسرة هان التي تلت ذلك فترة ازدهار وتوسُّع، وكانت بمثابة بداية لنظام الخدمة المدنية. وعلى مدار القرون التي تلت ذلك، شهدنا صعوًا وسقوطًا للعديد من الأسر الحاكمة، حيث قدَّمت كلٌّ منها مساهمتها الفريدة في الثقافة والتكنولوجيا الصينية. وشهدت أسرة مينغ بناء سور الصين العظيم ورحلات الأدميرال تشنغ خه، في حين شهدت أسرة تشينغ نهاية الحكم الإمبراطوري في الصين. وكان القرن العشرون فترة تحوُّل سريع تعاصر مع تأسيس جمهورية الصين الشعبية في عام 1949

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810


مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com

Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024

والإصلاحات الاقتصادية التي قام بها دنغ شياو بينغ في أواخر القرن العشرين، مما دفع الصين إلى مكانتها كقوة اقتصادية عالمية (البشر، 2020).

ثانيا: نبذة عن التعليم العالي في الصين الشعبية:

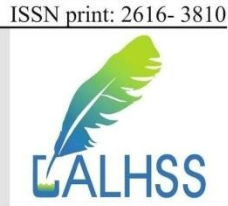
تتمتَّع الصين بتاريخ حضاري طويل وغني في كثير من المجالات بما فيها التعليم العالي، ويزعم بعض المؤرِّخين الصينين أن أوَّل مؤسَّسات التعليم العالي بدأت في الصين وقبل أكثر من ألف سنة من انطلاق الجامعات القديمة كجامعة القرويين في مدينة فاس عام 859 وجامعة الأزهر بالقاهرة عام 970م، ثم انطلاق الجامعات الأوربية في ابتداء من نهاية القرن الحادي عشر في العصور الوسطى، حيث تأسَّست جامعة بولونيا عام 1088م وتبعها تأسيس جامعات باريس لتنتشر بعدها الجامعات في أوربا بشكل كبير. ويزعم بعض المؤرِّخين أن انطلاقة تأسيس مؤسَّسات التعليم العالي في الصين يرجع إلى ما بين القرن الثاني عشر والقرن الثامن قبل الميلاد. وفي عهد أسرة هان 124 قبل الميلاد تم افتتاح جامعة تايشو أو ما يمكن ترجمته إلى معهد الكونفوشيوسي العالي لأسباب سياسية، وهو ما يُعتقد أنها أوَّل جامعة في العالم حسب المؤرِّخين الصينين. وقد استمرت تلك المعاهد أكثر من 2000 سنة حتى سقوط الإمبراطورية الصينية في مطلع القرن الماضي. وقد انتشرت في الصين القديمة الجامعات الإمبراطورية وكذلك العديد من المعاهد المتخصِّصة مثل شوشو، وسوانكسو، وكسويه، وبيكسويه، ولوكسويه. ومن المثير للاهتمام أنَّنا نُلاحظ أنَّ هذه المعاهد كانت مُقترنة بنظام امتحانات موظفي الخدمة المدنية، المعروف باسم كيجو (Chen& Huang, 2013; Li & Peters، 2019).

وبرغم قِدَم الجامعات في الصين القديمة فإنه من الصعوبة بمكان تحديد نشأة أوَّل مؤسَّسة تعليم عالٍ في العالم. وقد ذكر البشر (2023) في دراسته حول الجامعات الأوربية في العصور الوسطى أن المؤرِّخين وجدوا صعوبة في وضع معايير واضحة لتحديد ما يمكن أن نُطلق عليه مصطلح جامعة المتداول في الزمن الحالي، حيث كان يُطلق في أوروبا على كثير من التجمُّعات البشرية وصف جامعة مثل جامعة الحرفيين ومثل جامعة صيادي الأسماك وجامعة النجارين، ولم تتفرَّد مؤسَّسات التعليم العالي بمسمَّى جامعة إلا في نهاية القرن الميلادي الثالث عشر. وينقل البشر (2023) أن مما يُضيف صعوبة في تحديد تاريخ واضح في انطلاق الجامعات أن بداية الجامعات -خاصة في أوربا- لم تكن تتم في مكان واحد، بل كانت جهودًا فردية، ولم تنتظم الأمور الإدارية في الجامعات القديمة إلا في منتصف القرن الثاني عشر عندما تمكَّنت بعض الجامعات من الحصول على مقرَّات دائمة، وقبل ذلك كانت تجمُّعات اجتهادية لبعض الطلاب، وتُعقد جلسات العلم في مساكن بعض الطلبة أو أماكن عامة مثل الكنائس، وهذا ما يزيد من صعوبة تحديد تاريخ محدَّد لنشأة الجامعات القديمة بما فيها الصينية.

تُعدُّ مؤسَّسات التعليم العالي في الصين الحديثة هي جامعات مُستلهمة من الجامعات الغربية، حيث آمن الصينيون بأهمية التحديث وتتبُّع الحضارة الغربية للتطوُّر، وفي عام 1886 تم افتتاح مدرسة عامَّة تحوَّلت بعدها إلى جامعة شانغهاي جياو تونغ، وفي عام 1895 تم افتتاح جامعة تيانجين كما افتُتحت جامعة بكين في عام 1898م. وفي عام 1912 أصبحت الصين جمهورية بعد الإطاحة بالنظام الإمبراطوري بعد ثورة شينهاي. وفي عام 1931 للميلاد كان في الصين 39 جامعة منها 14 جامعة أهلية. وقد ارتفع عدد مؤسَّسات التعليم في الصين ليُصبح 207 مؤسَّسات تعليم عالٍ منها 55 جامعة عام 1947م. وفي عام 1949م وبعد حروب أهلية طاحنة تمكَّن الحزب الشيوعي الصيني بقيادة ماو تسي تونغ من توحيد أجزاء كبيرة من الصين، وأطلق عليها جمهورية الصين الشعبية، وقد فقدت الصين بعض مناطقها الجغرافية التي لا زالت تُطالب بها إلى الآن. وقد تأثَّرت الجامعات الصينية في بداية حُكم الشيوعيين بنظام التعليم العالي في الاتحاد السوفيتي. وقفز عدد الجامعات الصينية بشكل ملحوظ، فقد وصل عدد المؤسَّسات إلى 1280 مؤسَّسة تعليمية، ولا يزال العدد في ازدياد حتى وقتنا الحالي (Brandenburg & Zhu، 2007).

ووفقًا لإحصائيات وزارة التعليم الصينية لعام 2022 فقد بلغ عدد مؤسَّسات التعليم العالي بجميع أنواعه نحو 4852 مؤسَّسة تعليمية. وقد بلغ عدد مؤسَّسات التعليم العالي التي تُقدِّم برامج دراسات عليا 827 مؤسَّسة تعليمية، فيما كان عدد مؤسَّسات التعليم العالي البحثية 233 مؤسَّسة. وبلغ مجموع طلاب مؤسَّسات التعليم العالي بكلِّ أنواعها ومراحلها 55,694608 متعلِّمين لعام 2022م، لتكون الصين الأولى في نظام التعليم العالي من حيث

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024

عدد الطلاب، وأكبر حتى من الطلاب في مؤسَّسات التعليم العالي في الهند التي أصبحت أكبر دولة من حيث عدد السكان متجاوزة الصين مؤخَّرًا. وكان معظم الطلاب في مرحلة البكالوريوس، فيما كان عدد طلاب درجة الماجستير المقيَّدين في الجامعات الصينية 2,822,920 طالبًا، وكان عدد طلاب مرحلة الدكتوراة أكثر من نصف مليون طالب، حيث كان عددهم 509453 طالبًا. كما درس قرابة 9 ملايين طالب تعليمًا عاليًا في الصين في برامج تُقدِّمها الجامعات عن بُعد من خلال شبكة الإنترنت لعام 2022م.

ثالثا: **نبذة عن الطلاب الصينيين الدوليين:**

يتصدَّر الطلاب الصينيون الدوليون كأكبر جنسية طلاب دوليين في كثير من دول العالم مثل الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وأستراليا، كما كان عدد الطلبة الأجانب من جمهورية الصين هو الأكبر في الجامعات الإيطالية واليابانية. ويعود تاريخ البعثات التعليمية الصينية للخارج إلى القرن التاسع عشر، حيث قامت إحدى الإرساليات الأمريكية التبشيرية في كانتون بإرسال ثلاثة طلاب صينيين لتلقِّي التعليم العالي في الولايات المتحدة، ومن ضمنهم يونج وينج الذي تخرَّج في جامعة ييل العريقة، والتي كانت كلية في ذلك الوقت، وكان ذلك عام 1854م (Bevis Lucas, 2009) .

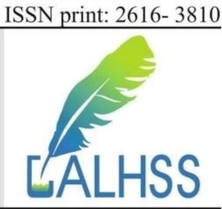
وكان يونج وينج أوَّل طالب صيني يحصل على مؤهَّل دراسي من جامعة أمريكية . وقد أقنع يونج الحكومة الصينية بأهمية إرسال الطلاب الصينيين إلى مؤسَّسات التعليم الأمريكية، وقد تحقَّق ذلك حيث قامت الحكومة بإرسال البعثات التعليمية إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وازداد عدد الطلاب الصينيين في الولايات المتحدة. وفي عام 1882 صدر قانون فيدرالي في الولايات المتحدة يُسمَّى بقانون استبعاد الصينيين، حيث شهدت العقود الأربعة قبل القانون المذكور هجرات كبيرة من الصين إلى الولايات المتحدة، خاصة من العمَّال، وذلك للعمل في مناجم الذهب في كاليفورنيا، والعمل في بناء سكك الحديد، خاصة في الجزء الغربي من البلاد. وقد استثنى القانون الطلاب الصينيين الدوليين من الاستبعاد، ولكنَّهم واجهوا أنواعًا من العنصرية والتمييز (البشر، 2021). وفي عام 1879 عيَّنت جامعة هارفارد العريقة التي كانت كلية في ذلك الوقت مدرسًا صينيًّا يُدعى جي كون ليكون أوَّل مدرس للغة الماندرين الصينية في كلية هارفارد. وفي عام 1880 التحق أوَّل طالب صيني في كلية هارفارد يُدعى دينغ تشونغجي بجامعة هارفارد، لكنه لم يستطع مواصلة الدراسة، وفي عام 1897 تمكَّن أوَّل طالب صيني من التخرُّج في جامعة هارفارد، ويُدعى تيونغ تشان لون. وبحلول عام 1929 حصل ما يقارب من 250 طالبًا صينيًّا على الدرجات الجامعية من الصين، وكان أكثر من نصفهم أساتذة جامعات في الصين، وعشرة منهم أصبحوا رؤساء للجامعات، والباقون منهم أصبحوا من روَّاد الأعمال والمفكِّرين والمهندسين (Harvard، 2024).كما تواجد الطلاب الدوليون الصينيون في بداية العقد السادس في مؤسَّسات التعليم العالي في بريطانيا، فعلى سبيل المثال تمكَّن طالب صيني يُدعى هوانج كوان من الحصول على الدرجة الجامعية في الطب من جامعة إدنبرة عام 1855 (*Perraton, 2014*).

ومنذ نهاية العقد الخامس من القرن التاسع عشر وحتى اليوم لم يتوقَّف الصينيون عن إرسال أبنائهم للدراسة في الخارج، حيث جاء الطلاب الدوليون من الصين كأكبر مجموعة من الطلاب الدوليين في العالم عام 2019 بعدد يصل إلى حوالي 700 ألف طالب دولي. ووفقًا للمعهد الدولي للطلاب الدوليين (2024) جاء الطلاب الصينيون كأكبر مجموعة من الطلاب الدوليين في دول الولايات المتحدة، وبريطانيا، وألمانيا، وإيطاليا، وأستراليا واليابان، فيما كانوا ثاني أكبر مجموعة من الطلاب الدوليين في كندا خلف الطلاب من الهند لعام 2022. ومن أكبر الدول التي درس بها الطلاب الصينيون الدوليون لعام 2022 هي الولايات المتحدة الأمريكية، حيث درس قرابة 290 ألف طالب صيني في مؤسَّسات التعليم العالي الأمريكية. وقد جاءت الجامعات البريطانية كثاني أكبر وجهة للدراسة الخارجية للطلاب الصينيين في عام 2021، حيث درس أكثر من 158 ألف صيني في مؤسَّسات التعليم العالي في المملكة المتحدة، حيث كانوا أكبر مجموعة من الطلاب الدوليين. كما احتلَّ الطلاب الصينيون الدوليون المرتبة الأولى في أستراليا، وكان عددهم يتجاوز 140 ألف متعلِّم. وقد تجاوز عدد الطلاب الصينيين في كندا حاجز 100 ألف طالب لعام 2022. فيما كان عدد الصينيين في كليات اليابان 85 ألف متعلِّم. وقد تواجد في عام 2021 أكثر من 40 ألف طالب صيني في مؤسَّسات التعليم العالي في جمهورية ألمانيا الاتحادية وحوالي 16 ألف متعلِّم في إيطاليا.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024



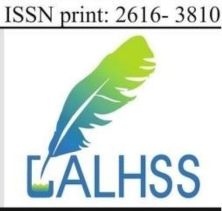
النتائج

الإجابة عن أسئلة الدراسة:
إجابة السؤال الأوَّل: ما واقع الطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي الصينية؟

شهدت أعداد الطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي في الصين الشعبية زيادة سريعة في السنوات الأخيرة؛ بسبب الإصلاحات الحكومية في مجالِ التعليم والبحث العلمي التي أدَّت إلى بزوغ كثير من الجامعات الصينية وتواجدها في صدارة التصنيفات المتعلِّقة بالجودة الأكاديمية، وقد باتت مؤسَّسات التعليم الصينية تُنافس الجامعات ومؤسَّسات الأبحاث في الدول الغربية في جودة التعليم وكثرة وجودة النشر العلمي والابتكار. كما إن الصين عملت على تطوير اللوائح والأنظمة لتيسير عملية الدراسة للطلاب الدوليين، وطوَّرت برامج تعليمية ودراسية تُناسب الطلاب الدوليين، حيث إن كثيرًا من البرامج الدراسية التي يلتحق بها الطلاب الدوليون في الصين لا تتطلَّب إجادة اللغة الصينية؛ كون لغة التدريس الرسمية في تلك البرامج الأكاديمية هي اللغة الإنجليزية.
وقد كان عدد الطلاب الدوليين 77,700 طالب دولي حسب إحصائيات وزارة التعليم الصينية، ثم ارتفع في نهاية العقد الأوَّل من القرن ليصبح أكثر من ربع مليون متعلِّم. وقد وصل عدد الطلاب إلى القمَّة في عام 2019 حيث وصل العدد إلى أكثر من 700 ألف طالب دولي، ليبدأ الرقم بالانخفاض نتيجة لتداعيات جائحة كورونا التي لا زالت تُلقي بظلالها السلبية على الحراك الدولي للمُتعلِّمين، حيث شهدت دول العالم -بما فيها الصين- تقلُّصًا في أعداد الطلاب الدوليين؛ بسبب تبعات الجائحة التي تسبَّبت في إغلاق الكثير من المرافق والأنشطة بما فيها مؤسَّسات التعليم لأسابيع طويلة (2024).

جدول يُوضِّح أعداد الطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم الصينية بين عامي (2003-2022) بحسب تقارير وزارة التعليم الصينية (2024).

السنة	عدد الطلاب الدوليين
2003	77,700
2006	141,087
2008	195,503
2009	238,184
2010	265,090
2011	292,611
2012	328,330
2013	356,499
2014	377,054
2015	397,635
2016	442,773

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810

مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024

2017	489,200
2018	492,185
2019	718,558
عام 2022	255720

تخصصات الطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي في الصين الشعبية لعام 2016 :
بحسب تقرير وزارة التعليم الصينية لعام 2016 م وهو آخر تقرير صادر عن تخصُّصات الطلبة الدوليين في الصين، درس الطلاب الدوليون في مجالات دراسية خلال دراستهم في الجامعات الصينية، ودرس حوالي 36% من الطلاب الدوليين في التخصُّصات الإنسانية، وكان المجال الإنساني هو أكبر مجال دراسي التحق به الطلاب غير المحليين في الجامعات الصينية. وكانت التخصُّصات الإدارية والاقتصادية في المرتبة الثانية كأكبر مجال دراسي تخصَّص به الطلاب الدوليون، حيث درس بتلك التخصُّصات أكثر من 9.4% من مجموع الطلاب الدوليين. وقد درست نسبة كبيرة من الطلاب الدوليين التخصُّصات الطبية، بما فيها الطب الغربي والطب الصيني، وكانت نسبة مَن درس المجالات الطبية تُمثِّل 8.9% من مجموع الطلاب الدوليين. وقد تخصَّص قرابة 6 %من الطلاب الدوليين في الصين في مجال الهندسة. وقد كانت نسبة الملتحقين بالتخصُّصات المصنَّفة تحت مجال العلوم الاجتماعية 1.6% من مجموع الطلاب الدوليين. وقد تواجدت أعداد من الطلاب الدوليين في مجالات دراسية أخرى، فقد كان عددهم في مجال التعليم 6664 متعلِّمًا، وفي مجال الفنون 5531 طالبًا، وفي مجال الحركة وعلوم الحياة 39118 طالبًا، فيما كان عدد الدارسين من الطلاب الدوليين في مجال الزراعة 2368 طالبًا دوليًّا.

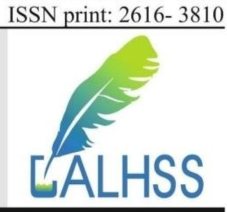
أسباب اختيار الطلاب الدوليين الدراسة في مؤسَّسات التعليم العالي في الصين الشعبية:
لقد وجد الباحثون عددًا من الأسباب الجاذبة للطلاب الدوليين لاختيار الدراسة في الجامعات الصينية، ومن أبرز تلك الأسباب ما يلي:
- الجودة الأكاديمية لمؤسَّسات التعليم العالي الصينية.
- سهولة إجراءات القبول والحصول على التأشيرة الدراسية.
- لغة الدراسة في أغلب البرامج الدراسية للطلاب الدوليين باللغة الإنجليزية.
- الحصول على المنحة التعليمية من قِبَل الحكومة الصينية والتي كانت سببًا لقدوم العديد من الطلاب غير المواطنين.
- ومن أهم وأبرز الأسباب الجاذبة للطلاب الدوليين للدراسة في الصين انخفاض تكاليف المعيشة والإقامة والدراسة الجامعية في الصين مُقارنة بالجامعات بالدول الغربية. وهنا بعض الأمثلة على الرسوم الدراسية :(China Admissions،2024)

- جامعة ووهان – 2500 دولار أمريكي في السنة.
- جامعة شنتشن - 2600 دولار أمريكي في السنة.
- كلية بكين للغة والثقافة الصينية - 2900 دولار أمريكي في السنة.
- جامعة جينتشو الطبية - 3,300 دولار أمريكي في السنة.

وتُعتبر الرسوم الدراسية في الجامعات النخبة في الصين أقلّ بكثير من رسوم الدراسة في جامعات الولايات المتحدة وبريطانيا وألمانيا، ومن الأمثلة على الرسوم بأفضل الجامعات الصينية من حيث التصنيف للطلاب الدوليين ما يلي:
- جامعة نانجينغ - 3000 دولار أمريكي في السنة.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810

Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences


Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024

- جامعة فودان - 3,300 دولار أمريكي في السنة.
- جامعة العلوم والتكنولوجيا في الصين - 3,800 دولار أمريكي في السنة.
- جامعة بكين - 4000 دولار أمريكي في السنة.
- معهد هاربين للتكنولوجيا - 4000 دولار أمريكي في السنة.
- جامعة شنغهاي جياو تونغ - 4,400 دولار أمريكي في السنة.
- جامعة شيان جياوتونغ - 4500 دولار أمريكي في السنة.
- جامعة تسينغهوا - 4500 دولار أمريكي في السنة.

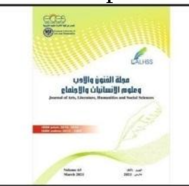
كما يتواجد عدد من فروع الجامعات الغربية العريقة في الصين، وتُعدُّ الرسوم الدراسية فيها أعلى من الجامعات الصينية، لكنها تظلُّ أقلَّ بكثير من الجامعات النخبوية في الدول الغربية، ومن أمثلتها:
- جامعة شيان جياوتونغ-ليفربول - 13000 دولار أمريكي في السنة.
- جامعة ونتشو كين - 9,300 دولار أمريكي في السنة.
- جامعة نيويورك في شنغهاي - 11000 دولار أمريكي في السنة.
- الكلية الصينية البريطانية - 12000 دولار أمريكي في السنة.
- الجامعة الصينية في هونغ كونغ، شنتشن - 14,500 دولار أمريكي في السنة.
- جامعة نوتنغهام نينغبو الصين - 16,500 دولار أمريكي في السنة.

نبذة عن الطلاب الدوليين في الصين لعام 2018:
وفقًا لتقرير وزارة التعليم الصينية المنشور في موقعها الرسمي باللغة الإنجليزية والصادر عام 2019م فإنَّ مجموع عدد الطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي في الصين الشعبية كان 492185 طالبًا لعام 2018م؛ أي أن الجامعات الصينية ضمَّت حوالي نصف مليون طالب دولي درس في الصين خلال تلك السنة الدراسية. وقد كان هؤلاء الطلاب الدوليون من 196 دولة حول العالم. وقد تواجد الطلاب الدوليون في عام 2018 في 31 مقاطعة صينية، كما درسوا في 1004 مؤسَّسات تعليم عالٍ في الصين الشعبية. ولا تشمل هذه الإحصائية الطلاب من هونكونج ومكاو وتايوان؛ كون أن الصين تعتبر تلك الدول تابعة، وهناك مشكلات سياسية حول الدول المذكورة وتنازعات حول سيادة تلك الدول الصغيرة وتبعيتها بين حكومة الصين الشعبية وشعوب تلك المنطقة من جهة والحكومات الغربية من جهة أخرى. وقد كان معظم الطلاب الدوليين في الصين يدرسون على حسابهم الشخصي وبنسبة تتجاوز 87% ، بينما تلقَّى نسبة 12.8% من الطلاب الدوليين في الجامعات الصينية منحًا تعليمية خارجية من الحكومة الصينية.

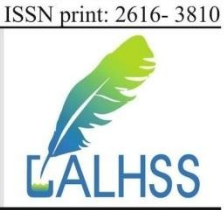
الطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي في جمهورية الصين الشعبية حسب القارة لعام 2018:
كان عدد الطلاب الدوليين من قارة آسيا 259,043 متعلِّمًا في الصين، وقد شكَّلوا نسبة 59.9 من إجمالي عدد الطلاب الدوليين في الصين، ويُعدُّ الطلاب من قارة آسيا هم أكبر المجموعات من الطلاب الدوليين في تلك الدولة. وكان الطلاب من القارة الإفريقية قد بلغ عددهم 81562 طالبًا، وقد شكَّلوا نسبة 16.5 من إجمالي عدد الطلاب الدوليين في الصين. وكان الطلاب من القارة الأوربية ثالث أكبر عدد من الطلاب الدوليين في الصين، وبلغ عددهم 73618 طالبًا، وكانت نسبتهم 14.9% من إجمالي الطلاب من هذه الفئة. أمَّا الطلاب من القارتين الأمريكية الشمالية والجنوبية فقد كان عددهم 35733 طالبًا، وقد شكَّلوا نسبة 7.25% من إجمالي عدد الطلاب الدوليين. وكان الطلاب من قارة أوقيانوسيا أقل مجموعة من الطلاب الدوليين في الجامعات الصينية، وكان عددهم 6229 طالبًا، وقد شكَّلوا ما نسبته 1.27%. (وزارة التعليم الصينية، 2019).

الطلاب الدوليون في مؤسَّسات التعليم العالي في الصين الشعبية حسب الجنسية:
وفي عام 2018م كان الطلاب من كوريا الجنوبية أكبر مجموعة من الطلاب الدوليين في الجامعات الصينية، وقد وصل عددهم إلى 50600 طالب. وجاء الطلاب التايلنديون في المرتبة الثانية كأكبر مجموعة من الطلاب غير المحليين في مؤسَّسات التعليم العالي في جمهورية الصين الشعبية، وكان مجموعهم 28608 متعلِّمين. وكان الطلاب من باكستان أيضًا عددهم كبير في الجامعات الصينية، حيث كان عددهم يتجاوز 28 ألف طالب، وهم

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024



ثالث أكبر مجموعة من الطلاب الدوليين بعد الطلاب من كوريا الجنوبية وتايلند. أمَّا الطلاب من الهند فقد كانوا في المرتبة الرابعة كأكبر مجموعة من الطلاب الدوليين، وكان مجموعهم 23198 طالبًا. كما شهدت الجامعات الصينية تواجُد عددٍ من الطلاب من الولايات المتحدة، حيث كان عددهم حوالي 21 ألف متعلِّم، يُذكر أن الطلاب من الصين يُشكِّلون أكبر مجموعة من الطلاب الدوليين الدارسين في الولايات المتحدة. وجاء الطلاب من جمهورية روسيا الاتحادية في المرتبة السادسة، وكان عددهم 19239 متعلِّمًا دوليًّا. وكان عدد الطلاب من إندونيسيا حوالى 15 ألف طالب، وكانوا في المرتبة السابعة. أمَّا في المرتبة الثامنة فقد كان الطلاب من لاوس، وبلغ عددهم 14645 متعلِّمًا. وشكَّل الطلاب من اليابان تاسع أكبر مجموعة من الطلاب الدوليين في الصين الشعبية، وبلغ مجموع عددهم 14230 متعلِّمًا. ولم يكن عدد الطلاب الدوليين من الدول العربية كبيرًا في الصين، حيث لم يتواجد الطلاب الدوليون من أي دولة عربية في قائمة أكبر 15 جنسية من الطلاب الدوليين الدارسين في الصين. وقد جاءت كازاخستان في المرتبة العاشرة، وكان عدد طلبتهم 11784 طالبًا، وجاءت فيتنام في المرتبة الحادية عشرة، وكان عدد طلابهم الدوليين في الصين 11299 طالبًا. وكان الطلاب من بنغلاديش في المرتبة رقم 12 كأكبر مجموعة من الطلاب الدوليين في تلك الجمهورية بعدد 10735 متعلِّمًا، تليها فرنسا بعدد 10695 متعلِّمًا. وكان الطلاب من منغوليا قد احتلُّوا المرتبة الرابعة عشرة بمجموع طلاب يُقدَّر بـ 10158 طالبًا، فيما كان الطلاب من مملكة ماليزيا في المرتبة الخامسة عشرة كأكبر جنسية تواجد طلابها في مؤسَّسات التعليم العالي في جمهورية الصين الشعبية لعام 2018، وكان مجموع الطلاب من تلك الدولة 9479 طالبًا (وزارة التعليم الصينية، 2019).

المدن والمقاطعات الصينية التي تواجد بها الطلاب الدوليون:

وقد استضافت مدينة بكين عاصمة الصين أكبر عدد من الطلاب الدوليين عام 2018م، ودرس أكثر من 80 ألف طالب دولي في الجامعات الواقعة في بكين، وقد جاءت مدينة شنغهاي -وهي أكبر مدن الصين- كثاني أكبر مدينة تواجد بها الطلاب الدوليون في جمهورية الصين الشعبية، وكان عددهم 61400 طالب. أمَّا جامعات مقاطعة جيانغسو فقد درس بها 45778 طالبًا دوليًّا عام 2018 م، وكانت أكبر ثالث مكان درس به الطلاب الدوليون في الصين بعد بكين وشنغهاي. وقد درس حوالي 38190 طالبًا غير محلي في مؤسَّسات التعليم العالي في مقاطعة تشجيانغ. كما أن جامعات مقاطعة لياونينغ تواجد بها 27879 طالبًا دوليًّا، كما تواجد الطلاب الدوليون أيضًا في مقاطعات ومدن صينية أخرى، فعلى سبيل المثال كان عدد الطلاب الدوليين في مقاطعتي غانج دونج وهوبي أكثر من 21 ألف طالب دولي لكلٍّ مقاطعة. كما كان هناك أكثر من 19 ألف طالب دولي لكلٍّ من مقاطعتي يونان وشاندونغ لذلك العام الدراسي.

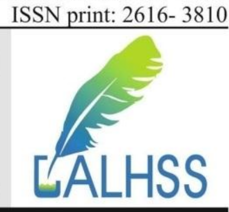
الطلاب حسب المستوى الدراسي:

بلغ الطلاب الدوليون في مرحلة البكالوريوس في مؤسَّسات التعليم العالي الصينة 258122 طالبًا دوليًّا عام 2018م، كما بلغ عدد طلاب الماجستير من الطلاب الدوليين لذلك العام 59444 طالبًا، وبلغ مجموع طلاب مرحلة الدكتوراة 25618 طالبًا دوليًّا، أمَّا عدد الطلاب الدوليين الدارسين في برامج أو مقرَّرات دون درجة علمية فقد بلغ 234063 طالبًا دوليًّا.

أكبر الجامعات التي تستضيف الطلاب الدوليين في الصين لعام 2020:

الجامعة	عدد الطلاب الدوليين
جامعة بكين للغات والثقافة	9056
جامعة الأعمال والاقتصاد الدولي	8555
جامعة بكين	7793
جامعة شنغهاي جياو تونغ	7412
جامعة تشجيانغ	7193
جامعة فودان	7057
جامعة شرق الصين	6572

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (100) February 2024
العدد (100) فبراير 2024



جامعة تسنغوا	6379
جامعة يوننان	5812
جامعة دونغ هوا	4865
جامعة جينان	4861
جامعة شنغهاي للدراسات الدولية	4712

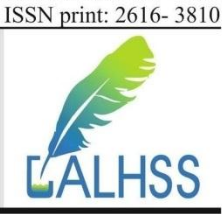
إجابة السؤال الثاني: ما هي خبرات وتحديات الطلاب الدوليين في جمهورية الصين الشعبية؟

للإجابة على السؤال الثاني: قام الباحثون بمراجعة الأدبيات المنشورة مُؤخَّرًا حول الطلاب الدوليين في الجامعات الصينية والمنشورة باللغة الإنجليزية وتحليلها ثم تلخيصها. ,قام الباحث لي (Li، 2015) بدراسة بعنوان "الطلاب الأجانب في الصين: التفاعل بين الثقافات؛ التكامل وبناء الهوية". وقد اعتمد الباحث لي المنهج النوعي في دراسته، كما استخدم المقابلات كأداة لجمع المعلومات التي تقود للإجابة عن تساؤلات الدراسة. وقد أجرى الباحث مقابلات مع خمسة طلاب دراسات عليا دوليين، اثنان منهم من الولايات المتحدة الأمريكية ومشارك واحد من دول كولمبيا، والآخران من الرأس الأخضر وإسبانيا. وكان جميع المشاركين في الدراسة النوعية يدرسون في مرحلة الماجستير في جامعة صينية في مدينة شنغهاي باستثناء مشاركة واحدة تدرس في مرحلة الدكتوراة. يُذكر أن عدد المشاركين الذكور كانوا فقط اثنين، وكان بقية المشاركين في الدراسة إناثًا، وهدف الباحث لاكتشاف جوانب حياتهم الشخصية والاجتماعية والدراسية خلال تجربة العيش والدراسة في الصين، كما هدفت الدراسة إلى معرفة حجم التفاعل بين هؤلاء الطلاب غير المواطنين والمجتمع المحلِّي، ووجدت الدراسة أن جميع المشاركين أحرزوا الدرجات المطلوبة في إحدى الاختبارات المعيارية في اللغة الصينية؛ وذلك لاستيفاء شرط إتقان اللغة الصينية للطلاب الدوليين في الجامعة الصينية التي يدرسون بها. ووجدت الدراسة أن جميع المشاركين كان لديهم وعي تجاه الاختلافات الثقافية والتعدُّدية الثقافية، ووجد الطلاب أن هناك فروقًا كبيرة بين نظام التعليم في جمهورية الصين والنظام التعليمي المعتمد في بلدانهم. وقد فصل الباحث نتائج المشارك والمشاركة من الولايات المتحدة الأمريكية عن بقية المشاركين؛ لأنه يعتقد أن هناك تباينات كبيرة في الخبرات، كما أن تركيز الباحث على المعلومات الواردة من الأمريكيين كان أكثر من غيرهما من المشاركين. ويقول المشاركان من الولايات المتحدة: أن اللغة الرسمية للتدريس في البرنامج هي الإنجليزية، لكن الأساتذة الصينيين لا يلتزمون بالتدريس باللغة الإنجليزية طيلة الوقت، ولكنَّهم يتحدَّثون اللغة المحلية في بعض الأحيان، كما لاحظ أحد المشاركين من الولايات المتحدة أن الأساتذة لهم احترام مفرط في البيئات التعليمية في الجامعات الصينية، ولا يستطيع الطلبة الجدال أو النقاش مع أساتذتهم بشكل مريح، ووجد الباحث من خلال المقابلة مع المشاركين من الولايات المتحدة أن هناك اختلافات كبيرة في بيئات التعلُّم الجامعي بين الولايات المتحدة والصين، حيث إن هناك الكثير من إستراتيجيات التعليم مفقودة في الصين، بينما هي أساسية في الجامعات الأمريكية، ومنها المجادلات والمناظرات، أيضًا يعتقد المشارك أن زملاءه في برنامج الدراسات العليا بما فيهم الطلاب الدوليون من دول إفريقيا يفتقرون لكثير من المهارات التي يتمتَّع بها الطالب من الدول الغربية المتطوِّرة في مجال التعليم مثل المهارات العليا ومهارات التفكير الناقد، وهذه من الفروقات بين بيئات التعلُّم في البلدين الصين والولايات المتحدة. كما أكَّد المشاركان من الولايات المتحدة أنَّهما يعتمدان على اللغة الإنجليزية في التواصل داخل الجامعة ولا يتحدَّثان اللغة الصينية بشكل يومي. كما إن الأمريكيين كان لديهما نظرة سلبية تجاه الثقافة الصينية التقليدية ووجدت الدراسة أن المشاركين من الولايات المتحدة الأمريكية كان لديهما بعض الغرور تجاه ثقافتهما وتفوُّقهما على الآخرين، حيث إنهما يُقاومان الثقافة الصينية ولا يُسايرانها بل يُحاولان مقاومة وتغيير البيئة التعليمية السائدة في البرامج الدراسية التي يدرسان بها، كما إن المشاركين الأمريكيين كانا يستخدمان اللغة الإنجليزية معظم الوقت سواءً داخل القاعات الدراسية أو خارجها. ويُحلِّل الباحث المعلومات التي حصل عليها من مقابلته للطالب والطالبة من الولايات المتحدة أن المتعلِّمين من أمريكا يتحدَّثان اللغة الإنجليزية كلغة أولى وهي اللغة الأكثر انتشارًا وأهمية في عالَم اليوم، وهذا يمنحهما إحساسًا بالتفوُّق كما أن هذين الأمريكيين لديهما الخوف من التحدُّث باللغة الصينية؛ لأنهما لا يتحدَّثان بطلاقة، وهذا قد يُعرِّضهما لنوع من الإحساس بالضعف، وهذا أمر غير مقبول لدى الأمريكان بشكل عام، حيث يشعرون دائمًا بالتفوُّق على الآخرين، ويُعزِّز الباحث نظريته في أن الطلبة من الولايات المتحدة ربما يتَّصفون بالغرور برفضهم للخوض في تفاصيل كثيرة حول المقارنة بين أنظمة

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024



التعليم في الصين والولايات المتحدة الأمريكية. أيضًا يعتقد الباحث أن المشاركين الأمريكيين لديهما أحكام مسبقة تجاه الصين؛ نتيجة المعلومات المغلوطة التي رسَّخها الإعلام الأمريكي تجاه الصين، وهذا مما جعلهما ينظران بنوع من التقليل للإرث الصيني، وفي المقابل ووجدت الدراسة أن المشاركين من دول أخرى غير الولايات المتحدة لديهم رغبة أكبر في تعلُّم اللغة الصينية وأنهم يستخدمون اللغة الصينية بشكل يومي، كما أن الطلاب من دول كولمبيا وإسبانيا والرأس الأخضر يعملون جاهدين لفهم الثقافة الصينية والتأقلم معها ومسايرتها دون مقاومة أو انتقاد. ويُحلِّل الباحث استجابات الطلاب الثلاثة إلى أنها كانت منطقية؛ كون أن الدول القادمين منها أقلُّ تطوُّرًا وتقدُّمًا من جمهورية الصين، كما أن اللغات الرسمية التي يتحدَّثون بها ليست عالمية الانتشار في الوقت الحاضر، لذلك كان هؤلاء المشاركون الثلاثة أقل تقبُّلًا وتكيُّفًا مع الثقافة الصينية، وربما أكثر تفاعلًا مع المجتمع مقارنة بالمشاركين من الولايات المتحدة الأمريكية.

أجرى (Gbollie&Gong، 2020) دراسة تهدف إلى استكشاف العوامل الجاذبة للطلبة الدوليين من الدول الإفريقية والآسيويين للدراسة في الجامعات الصينية. وقد استخدم الباحثان منهج البحث المزجي، وقد بلغت عينة الدراسة 537 طالبًا دوليًا من الدول الإفريقية والآسيوية، وقد استجاب 537 طالبًا للاستبانة الإلكترونية. كما أجرى الباحثان مقابلات مع 30 طالبًا دوليًا ممن أكملوا الاستبانة الإلكترونية؛ وذلك للتوصل لتصورات أفضل وأعمل لتساؤلات البحث. وقد أُختيرت عينة الدراسة من 6 جامعات رئيسة في مدينة ووهان. وقد شكل الذكور معظم المشاركين في الدراسة بنسبة 58% بينما كان أغلبية المشاركين من دول إفريقية بنسبة 59% ووجدت الدراسة العديد من الأسباب الجاذبة للدراسة في مؤسسات التعليم العالي في الصين من أبرزها: توفر فرص الحصول على المنح التعليمية من الجهات الرسمية في الصين حيث كان هذا السبب من أهم الأسباب التي جعلت الطلبة يختارون الصين للدراسة. أيضًا أشارت النتائج إلى أن سمعة وجودة التعليم في الجامعات الصينية التي يدرسون بها كانت أيضًا سببًا مهمًا للدراسة في جمهورية الصين. وأشارت الدراسة إلى أن من أسباب اختيار المشاركين للدراسة في الصين أن التعليم العالي في الصين أفضل من التعليم في دول الطلاب الأصلية ووجدت الدراسة أن أهالي الطلبة الدوليين كانوا مؤثرين وداعمين للدراسة في الخارج. ولم يكن القرب الجغرافي للجامعة من بلدان المشاركين سببًا مهمًا للدراسة في الصين ولم تجد الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة من حيث قارة الدولة التي قدم منها الطلاب الدوليون والجنس، كما وجدت الدراسة معلومات مهمة من المقابلات حيث أشار العديد من الدارسين في الصين إلى أن من أبرز الأسباب الدافعة للدراسة في الصين هي الحصول على البعثات الدراسية من الحكومة الصينية أو من الجامعات الصينية التي يدرسون بها ما سهل مهمة إكمال دراساتهم الجامعية خاصة وأن كثيرًا منهم من أسر فقيرة لا تستطيع إرسال أبنائها للتعلم في الخارج ما جعل حصول هؤلاء الطلبة على البعثة للدراسة في الصين فرصة ذهبية قد لا تتكرر لذلك قرروا الدراسة في الصين، كما أشاد المشاركون في المقابلات بالنهضة الاقتصادية والتعليمية التي تعيشها الصين وأن التصنيف الجيد للجامعة الصينية التي اختاروها للدراسة وتوفر البرامج الدراسية التي يرغبونها كانا من أسباب الدراسة في البلد المضيف، وانخفاض أسعار الإقامة والإعاشة في الصين كان عاملًا مهمًا لبعض المشاركين حيث وجدوا أن بالإمكان للطلاب محدودي الدخل من إفريقيا وآسيا الدراسة في الصين في ظل ظروفهم الاقتصادية وهذا لا يتوفر في الدول الغربية ما جعلهم يفضلون الدراسة في الصين. وقد وجدت الدراسة أن اعتماد البرامج الدراسية على اللغة الإنجليزية وليس الصينية جعل الكثير من الطلبة غير المواطنين يقدمون على قرار الدراسة في الجامعات الصينية خاصة وأن تعلم اللغة الصينية أمر في غاية الصعوبة ما جعل الدراسة في الصين وباللغة الإنجليزية خيارًا منطقيًا، كما عبر كثير من الطلبة الدوليين ممن يدرسون في برامج الدراسات العليا عن أن عدم وجود برامج دراسات عليا في التخصصات التي يرغبونها في بلدانهم الأصلية أو صعوبة الحصول على القبول الدراسي من ضمن الأسباب التي دفعتهم للدراسة في الخارج، كما كانت السمعة الحسنة للجودة الأكاديمية لمؤسسات التعليم في الصين من أسباب الدراسة فيها. ووجدت الدراسة أن سهولة إجراءات الحصول على تأشيرة دراسية للدراسة في الصين مقارنة بدول الولايات المتحدة والدول الغربية كانت عاملًا مهمًا قاد الطلبة الدوليين لاختيار الصين في ظل تعقيد كبير في إجراءات الحصول على التأشيرة للدراسة في الدول الغربية خاصة لمواطني الدول الآسيوية والإفريقية الأكثر فقرًا؛ نظرًا لاعتقاد الحكومات الغربية بأن دوافع المواطنين من تلك الدول تستهدف الإقامة والعمل وليس الدراسة. كما عبر بعض المشاركين أن من ضمن العوامل التي شجعتهم

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024



على الدراسة في الخارج الرغبة في التعرف على الثقافات الجديدة وتكوين علاقات إنسانية والرغبة في تحدي النفس وتحقيق النجاح الشخصي.

أجرى الباحثان (Tian & Liu، 2020) دراسة نوعية حول أهمية الطلاب الدوليين في مؤسسات التعليم العالي بجمهورية الصين وكيف يمكن أن يسهم الطلاب الدوليون في جعل العالم مكانًا أفضل. وقد أُستخدم المنهج النوعي في هذه الدراسة وأُجريت مقابلات لـ 27 شخصًا من قيادات التعليم والأكاديميين والطلاب الدوليين في الصين. وذكرت الدراسة ارتفاع عدد الطلاب الدوليين في الصين بشكل سريع وغير مسبوق، حيث كان عدد الطلاب الدوليين في عام 1999م أقل من 45 ألف طالب بينما في عام 2018م قفز عدد الطلاب الدوليين في الصين إلى قرابة النصف مليون متعلم وهي زيادة كبيرة جدًا، حيث تطمح الصين إلى الاستحواذ على حصة أكبر من سوق الطلاب الدوليين في العالم. ووجدت الدراسة أن هناك انطباعات جيدة للطلاب الدوليين حول الدراسة والعيش في الصين وأن كثيرًا من الطلبة المشاركين في الدراسة الذين كان منهم طلاب دوليون من روسيا وباكستان يتمنى خدمة الصين في وقت لاحق بعد التخرج كجزء من رد الجميل لهذا البلد الذي منحه فرصة التعليم وتطوير المهارات. كما أكد المشاركون ممن يعملون في مناصب عليا في جهاز التعليم في الصين على أن الطلاب الدوليين يعززون التنوع وتبادل الخبرات والتجارب وكذلك أن منح الفرصة لتعليم الطلاب جزء من جهود الصين في مساعدة الدول الأقل تطورًا حيث يطورون مهارات ومعارف الطلبة الدوليين من تلك الدول المتأخرة عن جادة النهضة. وقد وضح أحد مسؤولي الجامعات الصينية أن وجود الطلاب الدوليين في الجامعات الصينية قد يكون له جوانب سلبية من أبرزها: تقليص فرصة الدراسة الجامعية للطلاب المواطنين، يذكر أن الطلاب من الصين يشكلون أكبر مجموعة من الطلبة الدوليين في كثير من الدول حيث يشكل الطلبة الصينيون أكبر مجموعة من الطلاب غير المواطنين في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة و كذلك الجامعات في أستراليا، وأضاف المشاركون من المسؤولين في صناعة القرار التعليمي وممثلي الشركات المانحة للبعثات للطلبة الدوليين للدراسة في الصين أن وضع دولة الصين في العالم تغير وأصبحت الصين تلعب دورًا أكثر أهمية على الصعيد الاقتصادي والسياسي والثقافي وهذا يتطلب انفتاح المجتمع على العالم ومن ضمن المبادرات هي استقبال الطلاب الدوليين ليتعرفوا على عراقة الثقافة الصينية ويصححوا التصورات الخاطئة عن البلاد، إضافة إلى بناء علاقات صداقة قوية مع الدول الأخرى، ولم يواجه الطلاب الدوليون أي صعوبات في الحصول على التأشيرة الدراسية لكنهم اشتكوا من الصعوبات الكبيرة للبقاء في الصين بعد التخرج حيث لا يسمح القانون الصيني للطلاب الدوليين في الاستقرار والعمل في البلاد إلا في إطار ضيق لا ينطبق إلا على جزء بسيط من الطلبة غير المواطنين. أيضًا لم يواجه الطلاب الدوليون المشاركون في هذه الدراسة أي من المشكلات الشائعة التي يواجهها الطلاب الدوليون في الدول الغربية مثل التميز والعنصرية والتنميط السلبي.

أجرى (Dervin et al., 2020) دراسة ترمي لاكتشاف الخبرات اليومية لدى الطلاب الدوليين في مؤسسات التعليم العالي في الصين والتحديات التي تواجههم. وقد اختار الباحثون المنهج النوعي حيث أُجريت مقابلات مع 20 طالبًا دوليًا يدرسون في إحدى جامعات مدينة بكين. وتتميز هذه الدراسة عن غيرها بأن من أجرى المقابلات هما اثنان من الباحثين الأوربيين الذين قدموا للصين لزيارة علمية لمدة شهرين ما قد يجعل الطلبة الدوليين أكثر صراحة في التعبير عن آرائهم من الدراسات الأخرى التي يجريها باحثون من الصين أو باحثون من أصول صينية. وكما هو معلوم بالرغم من التطور والنهضة الكبيرة في الصين إلا أن السلطات الصينية تفرض الكثير من السياسات التي تحد من حرية التعبير لذلك من المهم الأخذ في الحسبان هذا الأمر في محاولة لتفسير نتائج هذه الدراسة. وقد وجدت نتائج الدراسة أن الطلاب الدوليين لا يحظون بالفرص الكافية للتفاعل مع المجتمع المحلي ويشعرون بأنهم معزولون عن المجتمع بشكل كبير. وقال الطلبة الدوليون إن زملاءهم في الدراسة كلهم من الطلاب الدوليين ويعيشون في سكن مخصص للطلبة الدوليين ويُتعامل معهم كطلبة دوليين في الجامعة والمرافق الأخرى ما يصعب عملية الاندماج في المجتمع وبناء علاقات صداقات مع المجتمع المضيف، وهذا يفقد الكثير من تجربة الدراسة والعيش في الخارج لدى الطلبة غير المحليين. بل قال بعض المشاركين وخاصة من الولايات المتحدة إن عزل الطلبة الدوليين عن زملائهم الصينيين أمر متعمد ومدروس وليس أمرًا عفويًا. وفي المقابل عبر بعض المشاركين من دول أخرى أن هذا التميز في المعاملة للطلبة الدوليين في البرامج الدراسية والسكن يرجع لرغبة الجهات الرسمية في الصين لحماية الطلبة الدوليين من التعرض لأي مضايقات ما يسهم في أخذ هؤلاء

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810

مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024

الطلبة الأجانب صورة حسنة عن المجتمع الصيني. وقد حلل الباحثون التفاوت في استجابات الطلبة في دراستهم وعيشهم بعيدًا عن الطلبة الصينيين البعض فسره بأنه امتياز في الضيافة ومراعاة للطلبة الدوليين بينما جزء آخر من الطلبة عدّوه تميزًا وعنصرية، كما عبر الطلبة الدوليون عن اختلاف المعاملة بين الطلاب الدوليين والطلاب المحليين في النزل الجامعي فالطلاب الدوليون يعيشون في نزل مريحة مزودة بجميع أنواع الراحة بينما الطلاب المحليون يتشارك كل 5 طلاب غرفة نوم واحدة ويتشارك جميع السكان دورات المياه القليلة التي لا تكفي الطلاب المحليين ما يضطر هؤلاء الطلبة للانتظار. وقال بعض المشاركين من الطلبة الدوليين إنهم يشعرون بتأنيب الضمير نتيجة تميزهم في النزل الجامعي والمعاملة بينما يُتعامل مع الطلبة الصينيين بدرجة أقل، ووجدت الدراسة بعض الطلبة المشاركين في الدراسة أنهم حصلوا على منح دراسية من الحكومة الصينية للدراسة الجامعية وأنهم يتمتعون بالسكن المجاني، إضافة إلى راتب شهري بـ 3000 يوان صيني أو ما يقارب 420 دولارًا أمريكيًا شهريًا. وعبر المشاركون عن شكرهم للصين على كرم الضيافة وحسن الاستقبال. لكن في الوقت نفسه صرح بعض الطلبة الدوليين أنه يشفق على الطلبة المحليين الذين يعانون دفع الرسوم الجامعية وتوفير المال اللازم لتأمين المسكن والمأكل وأدوات الدراسة. وقال بعض المشاركين إنهم لا يتحدثون عن المزايا المالية التي منحتهم إياها الحكومة الصينية أمام الطلبة الصينيين خشية أن يقود ذلك إلى جرح مشاعرهم خاصة وأنهم يرون التميز الذي يحظى به الأجانب على حساب المواطنين على حسب تعبير بعض الطلبة الدوليين من الدول الأوروبية وقد أشارت النتائج إلى أن هناك تمايزًا في خبرات الطلاب الدوليين في التعامل مع المجتمع المحلي الصيني فالطلاب من الولايات المتحدة ودول أوروبا قالوا إن الصينيين يظهرون لهم تقديرًا واحترامًا أكبر بينما الطلاب الآسيويين الذين تتشابه أشكالهم مع الصينيين مثل الطلبة من الدول المجاورة للصين كان هناك تعامل مختلف يتميز بالحذر وربما بعض المعاملة الخشنة غير المريحة في بعض المواقف، وقد وجد الطلاب الدوليون صعوبات في الجانب الاجتماعي حيث قال كثير منهم إنهم لم ينجحوا في تكوين صداقات مع أفراد المجتمع الصيني رغم طول المدة الزمنية التي قضوها في تلك الدولة. ويعتقد المشاركون سبب عدم تكوينهم صداقات مع زملائهم الصينيين يرجع للاختلافات الثقافية بينهم، إضافة إلى أن الشخصيات الصينية جادة ولا تعطي كثيرًا من الوقت للجوانب الاجتماعية بل تركز على إنجاز العمل لذلك فإن انشغال الطلبة الصينيين في الدراسة وانهماك المجتمع المحلي في العمل يحول دون تطوير علاقات اجتماعية مع الطلبة الدوليين، وتضيف نتائج الدراسة أن بالرغم من كثرة النقاط السلبية لدى بعض المشاركين تجاه بعض الجوانب إلا أن الطلبة الدوليين اتفقوا على أنهم يتلقون معاملة جيدة من المجتمع المحلي وأن كثيرًا من الصينيين يحاولون مساعدتهم قدر الإمكان حيث يترجمون من الإنجليزية إلى الصينية في الأسواق والمرافق بغية تقديم خدمة للطلاب الوافدين.

درس (2021،Biney& Cheng) الأسباب التي قادت الطلاب الدوليين لاختيار الجامعات الصينية للدراسة. وقد استخدم الباحثان المنهج الكمي وتطوير استبانة إلكترونية كأداة لجمع المعلومات. وقد كانت عينة الدراسة مكوَّنة من 583 طالبًا دوليًّا، وقد شكَّل الطلاب الذكور معظم المشاركين في الدراسة بنسبة 57.5%، بينما كان الأغلبية من المشاركين راوحت أعمارهم بين 25 إلى 34 عامًا. كما أن معظم المشاركين كانوا يدرسون في مرحلة الماجستير، وقد كان الطلاب الدوليون في هذه الدراسة من أصول وعِرقيات مختلفة، لكن أكثر من 47% منهم قادمون من دول إفريقية، بينما شكَّل الآسيويون نسبة 23.5%، وشكَّل الأوربيون قرابة 17% من عينة الدراسة. ومن الهام معرفة أن حوالي 71% من الطلاب الدوليين المشاركين في الدراسة كان لديهم منح دراسية مجانية مموَّلة من الحكومة الصينية أو الجامعات الصينية، وجدت الدراسة أن 85% من المشاركين كان الهدف الأساسي من الدراسة في الخارج لهم هو الحصول على التأهيل والتقدير الدولي من خلال الدراسة في جامعات خارج حدود أوطانهم، أيضًا كان من ضمن الأسباب الدافعة للدراسة في الخارج هو الالتقاء والدراسة تحت إشراف أساتذة لهم قدر من العلم والخبرة في التخصُّص ولهم باع طويل في التعامل مع الطلبة الدوليين. وأشارت النتائج إلى أن الرغبة في العيش في مكان جديد واكتساب خبرات غير مسبوقة كان أيضًا من أهداف الطلاب الدوليين لاختيار الدراسة في الخارج، ووجد الباحثان أن هناك عوامل عديدة قادت الطلاب الدوليين لاختيار الصين للدراسة الجامعية دون غيرها، ومن ضمن هذه العوامل: الحصول على بعثة دراسية كاملة أو جزئية من قِبَل الجهات الرسمية في الصين سواء كانت الحكومة أو الجامعات الصينية، أيضًا كان من عوامل اختيار الجامعات الصينية دون باقي الجامعات في دول أخرى رغبة الطلبة في تعلُّم اللغة والثقافة الصينية. كما أشارت النتائج إلى أن نمو الاقتصاد الصيني ومكانته العالمية من ضمن الأسباب الدافعة للدراسة في الصين. وأشارت الدراسة إلى

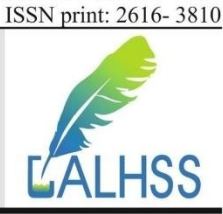
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024



أن هناك عوامل جذب أخرى للطلاب الدوليين المشاركين في الدراسة لاختيار مؤسَّسات التعليم العالي الصينية، منها: ارتفاع نِسَب القبول وانخفاض الرسوم الدراسية الجامعية، كما أن انخفاض تكلفة العيش في الصين كانت من ضمن العوامل التي قادت الطلبة الدوليين لاختيار الصين، بالإضافة للجودة التعليمية التي تتمتَّع بها مؤسَّسات التعليم العالي الصينية. وأشار أكثر من 40% من الطلاب الأجانب إلى أن الحصول على التأشيرة الدراسية لم يكن بالمهمة السهلة لهم، كما قام الباحثان بسؤال الطلاب الدوليين عن سبب عدم اختيارهم للدراسة في جامعات الدول الغربية، وكانت نتائج العبارات المرتبطة بهذا السؤال تُشير لعدَّة أسباب منعتهم من الذهاب للجامعات الغربية، من أبرزها ارتفاع الرسوم الدراسية وارتفاع تكلفة العيش والإقامة في تلك الدول. كما وجدت الدراسة أن 50% يعتقدون أن هناك صعوبة في الحصول على القبول الدراسي من الجامعات الغربية. أيضًا أشار أكثر من 80% من المشاركين إلى أن من أسباب عدم الدراسة في الجامعات الغربية صعوبة الحصول على التأشيرة الدراسية بالإضافة لصعوبة التكيُّف مع ثقافة المجتمعات الغربية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الدوليين يرون أن هناك الكثير من الفوائد التي سوف يتحصَّلون عليها خلال وبعد الدراسة في الجامعات الصينية، منها: سهولة العمل وبناء علاقات تجارية مع الشركات الصينية وارتفاع نسبة القابلية للحصول على وظائف جيدة بعد التخرُّج، كما اعتقوا أن من ضمن مميِّزات الجامعات الصينية موقعها الجغرافي الإستراتيجي.

أجرى (Wu et al,. 2021) دراسة تهدف إلى التعرف على دوافع الطلاب الدوليين للدراسة في مؤسسات التعليم العالي في جمهورية الصين. وقد استخدمت الدراسة منهج البحث المزجي. وكان مجتمع الدراسة الطلاب الدوليين الذين يدرسون في 5 جامعات على الساحل في الصين وكانت جميع تلك الجامعات الخمس من ضمن الجامعات النخبوية في الصين ذات التصنيف المرتفع في المؤشرات العالمية لجودة الجامعات، وأجرى الباحثون مقابلات بطريقة المجموعات المركزة حيث أجروا 6 جلسات مقابلات جماعية مركزة مع 30 مشاركًا من الطلاب الدوليين، إضافة إلى تطوير استبانة شارك فيها 462 طالبًا وطالبة دوليين من مختلف التخصصات، وشكل الطلبة في مرحلة البكالوريوس 68.4% من المشاركين، كما كان المشاركون من الذكور يشكلون أغلبية عينة الدراسة بنسبة تفوق 61% ووجدت الدراسة العديد من العوامل التي أثرت إيجابيًا في دافعية الطلبة للقدوم وللدراسة في الصين منها: أن لدى هؤلاء الطلاب أقارب أو أصدقاء في الصين، وكذلك أن الثقافة الصينية قريبة من ثقافة البلدان الأصلية للطلبة القادمين. ومن الأسباب الدافعة للدراسة في الصين لدى المشاركين أن انطباعهم إيجابي عن الصين قبل القدوم لها، كذلك من الأسباب الدافعة لبعض الطلبة للدراسة في الجامعات الصينية وجود شراكات بين بلدانهم والحكومة الصينية أو شراكات بين الجامعات التي يدرسون بها في بلدانهم والجامعات في الصين، كما أن البعض اختار الدراسة في الصين بناء على توصية الأقارب والأصدقاء، كما أن من ضمن الموضوعات التي جذبت انتباه الطلبة لاختيار الجامعات الصينية الخمس المختارة في الدراسة هي الجودة التعليمية المرتفعة للجامعات المذكورة، أيضًا كان ارتفاع التصنيف الدولي للجامعات الخمس من ضمن أسباب اختيار الطلبة للجامعات، كما أن توفر البرامج الدراسية التي يرغب الطلاب الدراسة فيها كان من ضمن العوامل التي أدت في نهاية الأمر لاختيار الدراسة في الجامعات الصينية الخمس، وقد وجدت الدراسة أن من ضمن الأسباب التي دفعت الطلبة الدوليين للدراسة في مؤسسات التعليم العالي في الصين هي رغبة هؤلاء المتعلمين الأجانب في توسيع آفاقهم المعرفية وتحدي قدراتهم وتكوين صداقات جديدة والتعرف على ثقافات جديدة، ومن ضمن الأسباب التي ساهمت في زيادة رغبة الطلاب الدوليين للقدوم للصين هي اكتشاف الثقافة الصينية والتعرف عليها، ومن ضمن العوامل التي ترفع من دافعية الطلاب الدوليين لاختيار جمهورية الصين دون غيرها لإكمال الدراسة هي مكانة الصين في العالم خاصة في الجوانب الاقتصادية وقوة الشركات الصينية. إضافة إلى أن هناك آفاقًا وتوقعات إيجابية لمستقبل الصين، كما اعتقد المشاركون أن دراستهم في الجامعات الصينية ستمنحهم أفضلية في سوق العمل وإيجاد وظائف جيدة بعد التخرج وقدرات تنافسية مع أقرانهم ووجدت الدراسة أن من الأمور التي دفعت الطلاب الدوليين للدراسة والعيش في جمهورية الصين هي أن الرسوم الدراسية مناسبة وليست مرتفعة، وتكاليف العيش والإقامة في الصين مقبولة وفي المتناول، إضافة إلى أن ارتفاع نسبة القبول في الجامعات الصينية هي أيضًا دافع مهم لهذه المجموعة من الطلبة الدوليين في الجامعات الخمس الصينية النخبوية.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810

مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com

Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024

نشر الباحثان (Liu&Ha، 2021) مقالة علمية بعنوان "ليس لدينا زملاء صينيون: الطلاب الدوليون، والتدويل، ووسيلة التدريس في الجامعات الصينية"، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الخبرات والتصورات التعليمية للطلاب الدوليين فيما يتعلق بالصين ونظام التعليم العالي فيها. وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي، وأجرى الباحثان مقابلات مع الطلاب الدوليين من ثلاث جامعات مصنفة من ضمن أفضل الجامعات في الصين، وقد كان حجم العينة في الدراسة 27 مشاركًا من ثماني دول في إفريقيا وآسيا وأوروبا. وقد كان 21 مشاركًا من أفراد العينة يدرسون في برامج دراسية تعتمد اللغة الإنجليزية لغة رسمية للتدريس بينما يوجد 5 مشاركين يدرسون في تخصصات لغة التدريس بها مزيج من اللغة الصينية واللغة الإنجليزية بينما هناك مشارك واحد فقط يدرس في برنامج يعتمد على اللغة الصينية فقط، ومن أبرز ما وجدته الدراسة: أن جميع المشاركين يشعرون بالإعجاب بالدور العالمي الذي تلعبه الصين وتأثيرها في الاقتصاد العالمي. وأعرب 24 من أصل 27 طالبًا دوليًا عن رغبته في البقاء والعمل في الصين بعد التخرج. كما كانت إشادة كبيرة بالنهضة الصينية في مختلف المجالات منها المجالات الاقتصادية والتقنية، وأبدى الطلاب عن شعورهم بالأمن خلال عيشهم في الصين وأنهم لم يتعرضوا لأي مضايقات أو عنصرية. ووجدت الدراسة أن كل المشاركين حصلوا على منح دراسية من الصين لإكمال دراساتهم الجامعية والعليا باستثناء طالب واحد. أشاد المشاركون بالصين بوصفها دولة ذات أسعار معقولة من حيث تكاليف المعيشة. وسلط الطلاب الضوء على مرافق الحرم الجامعي المتفوقة ومعدات المختبرات مقارنة بماليزيا وروسيا. وأشاد المشاركون من دول جنوب آسيا وإفريقيا بالتقدم التكنولوجي والتفوق الابتكاري الذي حققته الصين. كما أشارت الدراسة إلى أن الطلاب الدوليين في الصين غير مصرح لهم بالعمل الجزئي ما يفقد هؤلاء الطلبة في الجانب التطبيقي ويؤثر سلبًا في خبراتهم العلمية والعملية.كما أشارت الدراسة إلى أن الجامعات الصينية تعتمد على فصل البرامج الدراسية للطلاب الدوليين عن الطلاب المحليين فقد وجدت الدراسة أن معظم المشاركين يدرسون في فصول مكونة من طلاب غير محليين أو بمعنى آخر أن هؤلاء الطلاب يبدؤون الدراسة ويتخرجون دون الدراسة مع أي طالب من الصين ما يفقد الكثير من التفاعل بين الطلاب من الخارج والطلاب المحليين ويحجب من عملية التبادل المعرفي والثقافي بين الطرفين. وقد اشتكى المشاركون من قلة المراجع الإنجليزية في تخصصاتهم العلمية خاصة في التخصصات الهندسية في مكتبة الجامعة. وبشكل عام كانت نسبة الرضا في أوساط المشاركين ضعيفة تجاه المكتبات. أيضًا كانت نسبة الرضا ضعيفة تجاه جودة التعليم والأساتذة وطرق التدريس، كما وجدت الدراسة أن الطلاب الدوليين يعتقدون أن الأساتذة الصينيين ليسوا بذات الكفاءة العلمية كما أن هؤلاء الأساتذة غير مؤهلين للتدريس باللغة الإنجليزية ويحتاجون لمزيد من التأهيل اللغوي. حيث أشارت النتائج إلى أن الأساتذة الصينيين يعانون مشكلة في نطق بعض الكلمات الإنجليزية ما يصعب مهمة الطلبة في الاستيعاب. كما أن طرق التدريس تكون من جهة واحدة ويكون الأستاذ هو محور العملية التعليمية ولا يحب الأساتذة تلقي الأسئلة، بل قال بعض المشاركين إن أساتذتهم يتعمدون أن لا يتلقوا أي أسئلة من الطلاب بسبب ضعفهم العلمي بحسب اعتقاد بعض المشاركين. وقد كان مستوى الرضا لدى الطلاب المشاركين ضعيفًا تجاه علاقاتهم وتفاعلهم من أساتذتهم في الجامعة، كما وجد المشاركون أن تكوين علاقات اجتماعية مع الطلاب الصينيين والمجتمع المحلي في غاية الصعوبة لأن الشعب الصيني مشغول معظم الوقت وليس لديه أي وقت ليضيعه مع الآخرين.

أجرى الباحث (Singh، 2022) دراسة نوعية تسعى إلى التعرف على المنافع التي يجنيها الطلاب الدوليون من الدراسة في مؤسسات التعليم في الصين. وقد أُجريت مقابلات مع 30 طالبًا دوليًا يدرسون في جامعتين نخبويتين في محافظتي بكين وهوبي. والجامعتان هما جامعتي جامعة تسينغهوا وجامعة ووهان، وجميع المقابلات كانت باللغة الإنجليزية. ووجدت الدراسة أن المشاركين يعتقدون أن الحصول على مؤهل جامعي من الجامعات الصينية التي يدرسون بها سيفتح أمامهم أبواب الفرص الوظيفية الجيدة وسيحسن وضعهم المالي سواء أكانت تلك الفرص الوظيفية في بلدانهم أم في الصين أم بلد آخر. كما صرح بعض المشاركين برغبته في البقاء بالصين للعمل بوصف الصين بلدًا متطورًا به فرص مزدهرة، كما أكد البعض رغبته في التوظيف في الشركات الصينية التي تعمل ببلدانهم خاصة وأن معظم المشاركين قالوا إن لدى بلدانهم علاقات شراكة وصداقة مع الصين، كما وجدت الدراسة أن المشاركين خاصة الذين يدرسون في مرحلة البكالوريوس لديهم رغبة في تعلم اللغة المندرينية الصينية وهي اللغة الرسمية في الصين ويعتقدون أن من مكاسب الدراسة في الصين هي تعلم اللغة الصينية التي ستصبح ذات أهمية كبيرة في العالم في المستقبل القريب، وقال بعض المشاركين إن أهدافهم المستقبلية من تعلم

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024

اللغة الصينية هي الحصول على فرص وظيفية مرموقة في الشركات الصينية أو في المنظمات والحكومات كممثلين لبلدانهم في الصين أو تطوير علاقات تجارية مع الشركات الصينية والعمل في ريادة الأعمال، ومن الأهداف التي يسعى الطلاب الدوليون للحصول عليها من الصين هي دراسة أسباب التطور الاقتصادي السريع والهائل للصين ما جعلها مثالًا ملهمًا لكثير من المجتمعات، لذلك كثير من الطلاب الأجانب يدرسون في تخصصات ذات علاقة بالتجارة لتطوير مهاراتهم الاقتصادية وفق المنهج الصيني ونقل الخبرات الصينية لبلدانهم لمحاولة تقليد الممارسات الصينية في النهضة.

أجرى (Dia et al., 2023) دراسة سعت إلى استكشاف دوافع الطلاب الدوليين في مرحلة الدكتوراة للدراسة في الجامعات الصينية. وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي وأُجريت مقابلات مع 55 طالبًا دوليًا في مرحلة الدكتوراة ينتمون إلى ثلاث جامعات صينية. وقد أُختيرت الجامعات لأسباب مهمة أبرزها: أن تلك الجامعات الثلاث متميزة أكاديميًا، وأيضًا تتميز الجامعات الثلاث المختارة بكثرة الطلبة الدوليين. يذكر أن جميع البرامج المخصصة للطلبة غير المواطنين تُدرس باللغة الإنجليزية لذلك لا يحتاج الطلبة الدوليون لإجادة اللغة الصينية للحصول على قبول أكاديمي لذلك جميع المقابلات كانت باللغة الإنجليزية، ومن أبرز النتائج التي توصل لها الباحثون: أن الدافع الاقتصادي كان دافعًا مهمًا لاختيار الصين لدراسة مرحلة الدكتوراة فقد كشفت المعلومات الواردة من المقابلات أن كثيرًا من المشاركين في الدراسة اختاروا دراسة مرحلة الدكتوراة في مؤسسات التعليم العالي في جمهورية الصين بسبب حصولهم على منحة دراسية من الحكومة الصينية أو الجامعات الصينية. وتضيف نتائج الدراسة أن مؤسسات التعليم العالي في جمهورية الصين منحت أكثر من 600 ألف طالب مؤهل الدكتوراة في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين ما جعل الجامعات الصينية أكبر مانح لمؤهل الدكتوراة في العالم على الإطلاق. كما أشارت نتائج تحليل المقابلات إلى عدد من الطلاب الدوليين الذين كانوا يعيشون في وضع اقتصادي غير مستقر في بلدانهم ما يجعل حلم دراسة الدكتوراة بعيد المنال لكن المنحة الدراسية التي حصلوا عليها من الجهات الرسمية في الصين منحتهم الفرصة لإكمال مرحلة الدكتوراة، ومن ضمن الأسباب التي قادت الطلبة الدوليين للدراسة في الصين هي اعتقاد هؤلاء الطلبة بأن الحصول على مؤهل علمي من الجامعات الصينية سيجعلهم أكثر جاذبية وتأهيل للحصول على وظائف عليا في بلدانهم بعد التخرج كما صرح بعض المشاركين بأن الدراسة في الصين تمنحهم قدرة تنافسية أكبر للحصول على الفرص الوظيفية والاستثمارية في الشركات الصينية الموجودة في بلدانهم في ظل العلاقات الإيجابية بين الصين وبين بلدان الطلاب الدوليين المشاركين في هذه الدراسة، سهولة الحصول على الفيزا للدراسة وعدم وجود تعقيدات في السفر لجمهورية الصين كانا أيضًا سببين مهمين دفعا عددًا من الطلاب الدوليين للدراسة في الصين. فقد وجدت الدراسة أن الطلبة المشاركين في الدراسة خاصة من الدول الإسلامية وهي مصر وباكستان وإيران قالوا إن الدول الغربية تفرض سياسات وشروط صعبة تحد من حصول الكثير من الطلبة الراغبين في الدراسة في الجامعات الغربية على التأشيرة الدراسية بينما أن الإجراءات أكثر مرونة وسهولة في الصين للطلبة من تلك الدول وهذا من أسباب الدراسة في مؤسسات التعليم العالي في الصين. أيضًا من الأسباب التي جعلت مجموعة من الطلبة يختارون الدراسة في الجامعات الصينية في برامج الدراسات العليا هي أن شروط القبول أكثر مرونة وأقل تعقيدًا من الجامعات الغربية التي تطلب درجات عالية في الاختبارات المعيارية المتعلقة باللغة الإنجليزية كذلك الاختبارات المعيارية المتعلقة بالقدرات الفكرية واللغوية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مجموعة من المشاركين صرحوا بأن من الدوافع الرئيسة لهم لترك بلدانهم والالتحاق بالجامعات الصينية هي الرغبة في إيجاد فرص معيشية وأمنية أفضل من بلدانهم التي تعيش حالات من الاضطرابات السياسية وفقدان الأمن وحلول الفوضى وسيطرة الجماعات المسلحة وتفشي الفساد الإداري والمالي ما يجعل الدراسة في الصين هي فرصة ذهبية لهؤلاء المجموعة من الطلاب الأجانب للانتقال لدولة متطورة مثل الصين لتلقي التعليم ومحاولة إيجاد فرص وظيفية أفضل في الصين وفي دول أخرى أفضل من بلدانهم بعد الحصول على درجة الدكتوراة، ومن الأسباب التي جذبت الطلاب الدوليين للدراسة في الجامعات الصينية هي سمعتها الجيدة وتميزها العلمي وارتفاع جودة الخدمات العلمية والبحثية والمرافق وفرص القبول الدراسية وهذه العوامل تسهل مهمة طلب العلم بينما في المقابل لا تتوفر تلك العوامل في كثير من الجامعات في دول الطلبة المشاركين في الدراسة. كما أثنى الطلبة الدوليون على التطور الهائل في مجال البحث العلمي في الصين. وأشاد بعض المشاركين بخبرات ومؤهلات مشرفيهم في مرحلة الدكتوراة حيث إن كثيرًا من المشرفين حاصلين على درجة الدكتوراة من جامعات غربية ولهم خبرات

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024

طويلة في البيئات الأكاديمية الغربية ما يعظم للطلبة مسألة الاستفادة من خبرات وتوجيهات ومعلومات المشرفين، كما وجدت الدراسة أن بعض الطلاب الدوليين المشاركين في الدراسة تمتد أصولهم للصين حين أن أجدادهم انتقلوا للعيش في دول أخرى قريبة من الصين ولحنينهم للتعرف عن قرب على ثقافة أجدادهم واكتشاف الثقافة الصينية العريقة التي تمتد لآلاف السنين كان أيضًا من الأمور الجاذبة لهم للانتقال للعيش المؤقت في هذه الدولة المتطورة. وهذا لا يعني أن الطلاب الدوليين الآخرين غير مهتمين بالتعرف على التاريخ واللغة والعادات الصينية، بل كثير منهم أبدى اهتمامه بتلك الموضوعات. كما أشارت النتائج من توصيات الأقارب والأصدقاء إلى أنها كانت من ضمن الأسباب التي دفعتهم لاختيار مؤسسات التعليم في جمهورية الصين لدراسة مرحلة الدكتوراة.

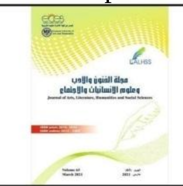
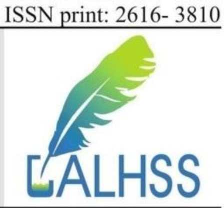
استنتاجات الدراسة:

- أصبحت الجامعات الصينية من أكبر مؤسَّسات التعليم العالي التي تستضيف الطلاب الدوليين في العالم في السنوات الأخيرة.
- يُمثِّل الطلاب من كوريا الجنوبية وتايلاند أكبر عدد من الطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم في جمهورية الصين.
- يُمثِّل الطلاب من القارة الأسيوية يمثلون أكبر نسبة من الطلاب الدوليين في الصين.
- يُعدُّ انخفاض تكاليف العيش والدراسة في مؤسَّسات التعليم العالي في جمهورية الصين الشعبية مُقارنة بالدول الغربية

ممَّا يُميِّز عددًا كبيرًا من الجامعات الصينية في المجال الأكاديمي والبحثي، ممَّا جعلها في أعلى المراتب في التصنيفات الأكاديمية.

-يدرس كثير من الطلاب الدوليين في الصين برامجهم الدراسية باللغة الإنجليزية مما يسهل على الطلاب المهام الدراسية خاصة وأن اللغة الرسمية في الصين (الماندرين) لغة رمزية أي أن لكل مصطلح رموز معينة وليست لغة أبجدية مثل اللغة العربية والإنجليزية والفرنسية.

- انخفضت أعداد الطلاب الدوليين في الصين نتيجة جائحة كورونا.
- كانت تجربة العيش والدراسة في الصين بشكل عام جيدة، ولم يتعرَّض الطلاب الدوليون للعنصرية أو التنميط السلبي بشكل عام، كما كان تعامل السلطات الأمنية جيِّدًا مع هؤلاء الفئة من الطلاب، وقد شعر الطلاب الدوليون بالأمن خلال تواجدهم للعيش والدراسة في الصين (Gbollie & Gong، 2020).
- من الأسباب التي جذبت الطلاب الدوليين للدراسة في الجامعات الصينية هي سمعتها الجيدة وتميُّزها العلمي وارتفاع جودة الخدمات العلمية والبحثية والمرافق وفرص القبول الدراسية (Dia et al.، 2023).
- يُعدُّ سهولة الحصول على التأشيرة الدراسية من الصين مُقارنة بالدول الغربية من ضمن الأسباب الجاذبة للطلاب الدوليين للدراسة في الصين (Dia et al.، 2023).
- كانت معقولية شروط القبول في الجامعات الصينية مقارنة بشروط الجامعات الغربية من أسباب جذب نسبة كبيرة من الطلاب الدوليين (Dia et al.، 2023).
- كان الحصول على المنحة الدراسية من الحكومة الصينية وانخفاض تكاليف المعيشة والدراسة في الصين مقارنة بالدول الغربية وكذلك الرغبة في العمل مع الشركات الصينية مستقبلًا من الأسباب التي جذبت الطلاب الدوليين للعيش والدراسة في الصين (Wu et al,. 2021; Gbollie & Gong، 2020).
- شعر الطلاب الدوليون في الصين بأن لديهم حقوقًا أكثر من الطلاب المحليين، وأنهم يعيشون ظروفًا أفضل منهم (Dervin et al.، 2020).
- عانى الطلاب الدوليون نوعًا من العزلة، كما واجه الطلاب الدوليون صعوبة في تكوين علاقات اجتماعية وصداقات مع الطلاب الصينين أو المجتمع المحلي (Liu & Ha، Dervin et al; 2021 .،2020).
- درس بعض الطلاب الدوليين في مقرَّرات وبرامج لم يتواجد بها طلاب محليون، حيث كان جميع مَن معهم من الطلاب الدوليين؛ مما يجعل الدراسة في الصين فيها نوع من الغرابة (Liu&Ha، 2021). كما عبَّر بعض المشاركين عن تميُّز الطلاب الدوليين عن المحليين ومعاملة الطلاب غير المواطنين بشكل أفضل من الطلبة المحليين (Dervin et al.،، 2020).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810

مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024


- رغب عدد من الطلاب الدوليين في عدم العودة إلى ديارهم والاستقرار في الصين أو إحدى الدول الأخرى (Singh,2022;Liu & Ha، 2021).

المراجع

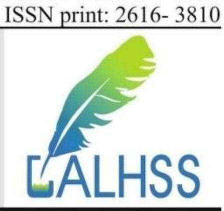
1. البشر، سعود. (2021). صفحة من تاريخ الأقليات الآسيوية في أمريكا. جريدة الوطن. مسترجع من https://www.alwatan.com.sa/article/1068715
2. البشر، سعود.(2021). التعليم العالي في الولايات المتحدة نظرة عامة. تكوين للنشر. جدة ، السعودية.
3. البشر، سعود. (2023). تاريخ الجامعات الأوروبية منذ النشأة وحتى نهاية العصور الوسطى. مجلة العلوم التربوية والانسانية، (27)، 138-
4. Bevis, T & Lucas, C. (2008). Chineses Students in U.S. Colleges The first hundred years. Retreved from https://www.nafsa.org/sites/default/files/ektron/files/underscore/chinesestudentsfeature111206.pdf
5. Biney& Cheng, M. Y. (2021). International students' decision to study in China: A study of some selected international students from universities in China. Open Journal of Social Sciences, 9(8), 305-325.
6. Biney, P. A., & Cheng, M. Y. (2021). International students' decision to study in China: A study of some selected international students from universities in China. Open Journal of Social Sciences, 9(8), 305-325.
7. Brandenburg, U., & Zhu, J. (2007). Higher education in China.
8. Chen, L., & Huang, D. (2013). Internationalization of Chinese higher education. Higher Education Studies, 3(1), 92-105.
9. Chiang, S. Y. (2015). Cultural adaptation as a sense-making experience: International students in China. Journal of International Migration and Integration, 16, 397-413.
10. Dai, K., Hu, Y., Li, X., & Oladipo, O. (2023). Conducting doctoral research in China: an exploration of international students' motivation to study at Chinese universities. Higher Education Research & Development, 42(5), 1133-1149.
11. Dervin, F., Härkönen, A., Yuan, M., Chen, N., & Zhang, W. (2020). "I want to feel that I live in China": Imaginaries and hospitality in international students'(mis-) encounters at a top Chinese university. Frontiers of education in China, 15, 588-620.
12. Dillon, M. (2010). China: A modern history. Bloomsbury Publishing.
13. Gbollie, C., & Gong, S. (2020). Emerging destination mobility: Exploring African and Asian international students' push-pull factors and motivations to study in China. International Journal of Educational Management, 34(1), 18-34.
14. Harvard. (2024). History of China at Harvard. Fairbank for Chinese Studies. Retreved from https://fairbank.fas.harvard.edu/about/history-of-china-at-harvard/
15. Institute of International Education. (2024). Open Doors Report. Retrived from https://www.iie.org/
16. Li, J., & Peters, M. (2019). Chinese model of higher education. Encyclopaedia of educational philosophy and theory, 1-8.
17. Li, X. (2015). International students in China: Cross-cultural interaction, integration, and identity construction. Journal of language, identity & education, 14(4), 237-254.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.100.2024.1000

ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (100) February 2024 العدد (100) فبراير 2024



18. Liu, M., & Le Ha, P. (2021). “We have no Chinese classmates” International students, internationalization, and medium of instruction in Chinese universities. Australian Review of Applied Linguistics, 44(2), 180-207.
19. Moise, E. E. (2013). Modern China. Routledge.
20. Perraton, H. (2014). A history of foreign students in Britain. Springer.
21. Singh, J. K. N. (2022). Benefits of studying in China: International students from top-tier Chinese universities ‘spill the beans’. Journal of Further and Higher Education, 46(8), 1107-1119.
22. Tian, L., & Liu, N. C. (2021). Inward international students in China and their contributions to global common goods. Higher education, 81, 197-217.
23. Wu, M. Y., Zhai, J., Wall, G., & Li, Q. C. (2021). Understanding international students’ motivations to pursue higher education in mainland China. Educational Review, 73(5), 580-596.

البحث الرابع :

تقييم جودة الخدمات الجامعية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين بكلية التربية

إعداد :

د. سعود غسان البشر
قسم الإدارة التربوية، كلية التربية بجامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

تقييم جودة الخدمات الجامعية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين بكلية التربية

د. سعود غسان البشر
قسم الإدارة التربوية، كلية التربية بجامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تقييم جودة الخدمات الجامعية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين في كلية التربية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، كما استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وتكونت الاستبانة من خمسة أبعاد هي جودة الخدمات قبل الوصول إلى المملكة، جودة المرافق الجامعية، جودة خدمات إدارة الطلاب الدوليين، جودة البيئة والمرافق التعليمية وجودة الخدمات الأكاديمية. وكان عدد العبارات في الاستبانة ٤١ عبارة. وقد تكونت عينة الدراسة من ٩٣ طالبا من الطلاب الدوليين الذكور في كلية التربية من مختلف المستويات والتخصصات الدراسية. ومن أهم نتائج الدراسة: ارتفاع مستوى رضا الطلاب الدوليين عن خدمات الجامعة ما قبل الوصول إلى المملكة. أيضا أشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع جدا من رضا الطلاب الدوليين عن جودة المرافق العامة وكذلك مستوى مرتفع من رضا الطلاب الدوليين عن جودة الخدمات المقدمة من إدارة الدوليين. وتشير نتائج الدراسة أيضا إلى ارتفاع مستوى رضا الطلاب الدوليين عن جودة البيئة والمرافق التعليمية وارتفاع لمستوى رضا الطلاب الدوليين عن الخدمات الأكاديمية. ووجدت الدراسة أن مستوى رضا الطلاب الدوليين مرتفع عن الخدمات الجامعية بجامعة الملك سعود.

الكلمات المفتاحية: جودة الخدمات الجامعية، الجودة الشاملة في التعليم، الطلاب الدوليين، جامعة الملك سعود، الجودة.

Evaluation of the Quality of University Services at King Saud University from the Point of View of International Students in the College of Education

Dr. Saud G. Albeshir

Abstract

The study aimed to evaluate the quality of university services at King Saud University from the point of view of international students in the College of Education. The researcher used the descriptive analytical approach for the study, and a questionnaire was employed to collect information. The questionnaire consisted of five dimensions:
the quality of services before arriving in the Kingdom
the quality of university facilities
the quality of international student management services
the quality of the environment and educational facilities
the quality of academic services

The number of questions in the questionnaire was 41 items. The study sample consisted of 93 male international students from different levels, academic majors, and cultural backgrounds in the College of Education.

Among the most important results of the study: the high level of international students' satisfaction with the university's services before arriving in the Kingdom. The results also indicated a very high level of international students' satisfaction with the quality of public facilities and a high level of international students satisfaction with the quality of services provided by the International Administration. The study results also indicate a high level of international students' satisfaction with the quality of the educational environment and facilities and a high level of international students' satisfaction with academic services. The study found that international students' satisfaction with university services at King Saud University is high.

Keywords:* *Quality of university services, overall quality of education, international students, King Saud University, quality

• المقدِّمة:

بـات تطبيـق مُمارسـات الجـودة الشـاملة أمـرًا أساسـيًّا في جميـع القطاعـات والمجالات، بما فيها المدارس والجامعات (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٧) . وقد انتشرت ثقافة الجودة وضمان الجودة وتطبيقاتها في مؤسَّسات التعليم لما لتطبيقات إدارة الجودة الشاملة من فوائد كبيرة، سواء في تطوير الخدمات التعليمية أو الخدمات الأخرى التي تُقدِّمها مؤسَّسات التعليم مثل خدمات التغذية والإسكان والنقل (القرني، ٢٠٢١). وقد كان في السابق تقع مسؤوليات عمليات ضمان الجودة على مؤسَّسات التعليم العالي نفسها، فكلُّ جامعة تضع لها معاييرها الخاصة للحفاظ على جودتها وتنافسيتها قبل إنشاء هيئات الاعتماد الحكومية وغير الحكومية (Ryan، ٢٠١٥).

ويُوجد الكثير من الإيجابيات لتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الجامعات، من أهمها التركيز على خدمة العملاء وتلبية احتياجاتهم وتفهُّم توقُّعاتهم، وهم أصحاب المصلحة في مؤسَّسات التعليم العالي، وهم الطلاب والمجتمع وسوق العمل الذي يستوعب خريجي البرامج الجامعية، ورضا العملاء أو المستفيدين هو مصطلح يُستخدم بشكل متكرِّر في الأعمال التجارية، وهو مقياس لكيفية تلبية المنتجات والخدمات التي تُقدِّمها الشركات والمنظمات -بما فيها التعليمية- بتوقُّعات العملاء. وتهتمُّ الجامعات العالمية بقياس درجة رضا المستفيدين بشكل دوري؛ وذلك لضمان استمراريتها وتطوُّرها وبناء علاقات ولاء مع الخريجين والمجتمع (Gryshchenko &Others, 2021;Farris & Others، ٢٠١٠).

وفي المملكة العربية السعودية يُوجد هيئة مخولة بمنح الاعتمادات البرامجية والمؤسَّسية في مؤسَّسات التعليم العالي، هي هيئة تقويم التعليم والتدريب، والتي تمَّ تأسيسها عام ٢٠٠٤، وهي هيئة تُموَّل من الحكومة؛ بهدف رفع نتائج الطلاب وأدائهم وتحسين تعلمهم ونشر ثقافة الجودة. وتمنح هيئة تقويم التعليم الاعتماد المؤسَّسي للجامعات والاعتماد البرامجي للبرامج الدراسية التي تستوفي شروطها

ومجالات معاييرها، ومن أبرز النقاط التي تهتمُّ بها مؤسَّسات الاعتماد الأكاديمي عند اعتماد المؤسَّساتِ التعليمية والبرامج هي جودة الخدمات فيها، سواء كانت تلك الخدمات متعلِّقة بمجالات التعليم أو بالخدمات الأخرى. وتزيد الحاجة لتقييم الخدمات الجامعية خاصة الخدمات المتعلِّقة بالطلاب الدوليين، حيث أشارت الدراسات إلى أن الطلاب الدوليين يُعانون من عقبات أكاديمية واجتماعية ونفسية بشكل أكبر من الطلاب المحليين، لذلك يجب على الجامعات التركيز على تقييم الخدمات من قِبَل هؤلاء الفئة من الطلاب بشكل كبير ومحاولة تيسير تلك العقبات.

• **مشكلة الدراسة**:

يُعتبر نظام ضمان الجودة أمرًا مهمًّا في مؤسَّسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، حيث تنصُّ عددٌ من مواد نظام الجامعات الجديد على أهمية حصول الجامعات والبرامج على اعتمادات من منظمات مستقلَّة تُعنى بقياس جودة الممارسات في مؤسَّسات التعليم (مجلس شؤون الجامعات، ٢٠١٩). ومن الطرُق التي تتبعها هيئات الاعتماد لقياس جودة الممارسات والخدمات في المنظمات التعليمية هي سؤال الطلاب عن بعض الجوانب والخدمات ودرجة رضاهم عنها. وتُعتبر جامعة الملك سعود من جامعات النخبة في العالم العِربي والإسلامي الذي تجذب العديد من الطلاب الدوليين، سواء كان هؤلاء المتعلمون من العرب أو من غير العرب. وتُشير الدراسات إلى أن الطلاب الدوليين لهم خصوصياتهم ومشاكلهم الخاصة التي تختلف بشكل كبير عن الطلاب المحليين (Albeshir, 2022; Akanwa, 2015;Smith, 2020; Lee& Rice، ٢٠٠٧). لذلك يجب الأخذ بالاعتبار عند قياس جودة الخدمات الجامعية سواء كانت تلك الخدمات تعليمية أو خدمية أو غيرها آراء الطلاب الدوليين الذين قد يكون لهم وجهات نظر مختلفة عن الطلاب المحليين؛ بسبب الاختلافات الثقافية والاقتصادية، لذلك من الهام اكتشاف واقع جودة الخدمات التي تُقدِّمها جامعة الملك سعود للطلاب الدوليين والعمل على تطوير تلك الخدمات بما يتوافق مع احتياجات وتوقُّعات هؤلاء المتعلِّمين من غير المواطنين.

• **أهمية الدراسة**:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى ندرة الدراساتِ حول الطلاب الدوليين في جامعة الملك سعود أو في الجامعات السعودية فضلًا عن ندرة شديدة في الدراسات في موضوع جودة الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطلاب الدوليين، وتُعتبر هذه الدراسة هي الأولى -حسب علم الباحث - التي تكشف عن واقع جودة الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطلاب الدوليين الذكور في كلية التربية بجامعة الملك سعود. وتسعى هذه الدراسة إلى إضافة معلومات جديدة في الأدبيات العربية في مواضيع الطلاب الدوليين في الجامعات السعودية، ودرجة رضائهم عن الخدمات

المقدَّمة لهم. ومن المتوقَّع أيضا أن تُقدِّم نتائج الدراسة معلومات مهمَّة لمسؤولي الجامعة ومسؤولي كلية التربية؛ لتطوير الخدمات بما يتوافق مع احتياجات وتطلعات الطلاب الدوليين في كلية التربية.

- **أسئلة الدراسة**:

- ما مستوى الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطلبة الدوليين في كلية التربية؟
- هل يختلف مستوى جودة الخدمات الجامعية تبعًا لمتغيِّرات الدراسة (اللغة الأم، البرنامج الدراسي، سنوات الإقامة في المملكة، دراسة الطالب في معهد اللغة التابع للجامعة، التقدير الدراسي)؟

- **أهداف الدراسة**:

الهدف الرئيس من الدراسة التعرُّف على واقع جودة الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطلاب الدوليين في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وهناك أهداف فرعية وهي:

- التعرُّف على مستوى الخدمات المقدَّمة للطلاب الدوليين قبل الوصول إلى المملكة.
- تقييم جودة المرافق الجامعية من قِبَل الطلاب الدوليين.
- اكتشاف واقع جودة خدمات إدارة الطلاب الدوليين في جامعة الملك سعود.
- التعرُّف على واقع البيئة والمرافق التعليمية.
- اكتشاف جودة الخدمات الأكاديمية المقدَّمة من الجامعة من وجهة نظر الطلاب الدوليين بكلية التربية.

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- الحدود البشرية: عينة ممثَّلة من الطلاب الدوليين الذكور بكلية التربية بجامعة الملك سعود.
- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الأكاديمي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢.

- **مصطلحات الدراسة**:

- الجودة: هي خصائص ومواصفات المنتج أو الخدمة التي تُؤثِّر على قدرتها لتلبية احتياجات الزبائن المصرَّح بها أو الضمنية (محتسب واقرع، ٢٠١٤).
- ضمان الجودة في التعليم العالي: ويُعرف على أنه عملية منهجية لتقييم التحقق من المدخلات والمخرجات والنتائج مقابل معايير الجودة القياسية، للحفاظ على الجودة وتعزيزها، وضمان قدر أكبر من المساءلة، وتسهيل تنسيق المعايير عبر البرامج والمؤسَّسات والأنظمة الأكاديمية (نسرين، ٢٠١٦).

- الطلاب الدوليون: يُقصد بالطلاب الدوليين في هذه الدراسة جميع الطلاب من غير المواطنين في كلية التربية، سواء كانوا عربًا أو غير ذلك.
- التعريف الإجرائي للخدمة الجامعية: هي الأنشطة والعمليات والأعمال التي يقوم بها منسوبو وحدات الجامعة؛ لإشباع حاجات وتلبية توقّعات الطلاب الدوليين الذكور في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الجوانب الإدارية والخدمية والتعليمية والإرشادية.

• الإطار النظري والدراسات السابقة:

• الطلاب الدوليون:

يبلغ عدد الطلاب الدوليين في العالم حوالي ٦.٣ مليون متعلِّم في جميع أنحاء العالم، ويدرس معظم الطلاب الدوليين في مؤسَّسات التعليم العالي في الولايات المتحدة (OECD، ٢٠٢٢). وهناك دوافع عديدة للدراسة في الخارج منها بسبب تميُّز بعض الجامعات في الخارج بالجوانب البحثية والتعليمية، وتميُّز خريجيها مِمَّا يُتيح لهم فرص مستقبلية طموحة في المجالات المهنية (Smith، ٢٠٢٢). وبالرغم من مميِّزات الدراسة في مؤسَّسات تعليمية خارج الوطن إلَّا إنَّ الطلاب الدوليين يُعانون من تحديات كبيرة، ومن أبرز تلك التحديات التي تُواجه الطلاب الدوليين العوامل الاقتصادية، حيث أشارت عدد من الأدبيات على مجموعات من الطلاب الدوليين في الدول الغربية إلى مُعاناتهم من مشكلات اقتصادية تُهدِّد مسيرتهم التعليمية (Smith, 2022; English & Others، ٢٠٢٢). أيضًا يُعاني الطلاب الدوليون من مشاكل اجتماعية ونفسية وصحية عند الدراسة في جامعات خارج دولهم، ومن تلك الصعوبات مشاكل الصدمة الثقافية والتكيُّف مع الثقافة الجديدة، وكذلك مشاعر الوحدة وافتقاد الأهل والأصدقاء، وصعوبات في تكوين الصداقات. ومن أبرز الصعوبات التي تُواجه الطلاب الدوليين خاصة غير الناطقين باللغة الرسمية للجامعات التي يدرسون بها هي الصعوبات المتعلِّقة بالتحديات اللغوية من استماع وتحدُّث وقراءة وكتابة (Albeshir, 2022;Akanwa, 2020; Kaya، ٢٠٢٠).

• أهمية الجودة في التعليم العالي:

مع تزايد الطلب على المساءلة والشفافية في مؤسَّسات التعليم العالي، هناك حاجة ماسَّة لتطوير ثقافة الجودة؛ لمواجهة تحديات التعليم العالي المعولم. وتُوفر مراجعات ضمان الجودة من قِبَل هيئات الاعتماد الأكاديمي رُؤًى موضوعية من أطراف مستقلَّة لتطوير جودة الممارسات والتعليم، من خلال التقارير والتوصيات. وضمان الجودة ظهر كأحد الممارسات للاقتصاد في بعض الدول الغربية في العقد السادس والسابع من القرن المنصرم، وارتبط مفهوم ضمان الجودة بالصناعة، حيث يجب أن تكون المنتجات بنفس المواصفات والمعايير القياسية، ثم سرعان ما أصبحت مُمارسات الجودة تنتشر في جميع المجالات بما فيها التعليم.

وتهتمُّ إدارة الجودة الشاملة في مؤسَّسات التعليم العالي بعدَّة جوانب، منها التركيز على المتعلِّمين، وهم المستفيدون، وتلبية احتياجاتهم المختلفة. كما تهتمُّ إدارة الجودة بتبنِّي قيادة الجامعة لممارسات الجودة ونشر ثقافة الجودة بين منسوبي الجامعة. أيضًا من العناصر التي يجب الانتباه لها التركيز على مُشاركة جميع منسوبي الجامعة في عمليات الجودة؛ لتحقيق نسب عالية من الجودة، وكذلك التركيز على الاستمرارية والتحسين بشكل دائم. وهناك فوائد كثيرة يُمكن لمؤسَّسات التعليم العالي جنيها نظير نشر وتطبيق ممارسات الجودة، منها إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في المؤسَّسات التعليمية، حيث تُمكن من تقييم ومراجعة العمليات وتطوير الخدمات التعليمية والمناهج والمرافق. كما إن فوائد تطبيق ممارسة الجودة في الجامعات بأنها تُساهم في فاعلية تقييم الأداء وإعادة النظر في بعض الجوانب والأنظمة وتطوير مقاييس ومعايير للأداء. أيضًا من فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة أن تنقل العمل من عمل فردي إلى عمل جماعي مؤسَّسي، حيث كلُّ فرد في الجامعة مسؤول عن جزءٍ أو أكثر في موضوعات الجودة بالإضافة إلى أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تسويق البرامج والخدمات الجامعية والحفاظ على التنافسية، ويبقى الجزء الأكثر أهمية لفوائد إدارة الجودة، وهو تقديم خدمات تعليمية أفضل للطلاب (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٧، عبد اللطيف، ٢٠١٧).وقد كان لدى بعض مؤسَّسات التعليم العالي في السابق معايير جودة مطبَّقة؛ للحفاظ على جودة الممارسات فيها. ومع ذلك، لم يبدأ ضمان الجودة في التعليم العالي كما نعرفه اليوم إلا بعد إنشاء الهيئات الحكومية وغير الحكومية. وقد قامت هذه الوكالات بفحص الجوانب المختلفة للجودة في مؤسَّسات التعليم العالي، وقدَّمت الاعتماد بناءً على مستويات الجودة الموجودة (Aburizaizah,2022;Ryan، ٢٠١٥).

ومن الدواعي المهمة بالجامعات الاهتمام بجودة الخدمات التعليمية في أنها تُساعد على تسويق الخدمات التعليمية وتحقيق الميزة التنافسية لتلك المؤسَّسات التعليمية. ولكي تتمكَّن الجامعات من الاستمرار فإنَّ عليها مواكبة العصر وسوق العمل والتطوُّرات المحلية والدولية، لذلك كان لا بُدَّ من قياس جودة الخدمات التعليمية المقدَّمة للطلاب، واكتشاف نواحي القوة والضعف والتحديات والفرص؛ لكي تتوافق الخدمات التعليمية مع التوقعات، وتنال رضا الطلاب والأساتذة وأصحاب المصلحة كأصحاب الأعمال الذين سيقومون بتوظيف خريجي الجامعات (أمر الله وبخبازي، ٢٠٢٢، نسرين، ٢٠١٦). ويُمكن تعريف ضمان الجودة في التعليم العالي على أنه: عملية منهجية لتقييم التحقق من المدخلات والمخرجات والنتائج مقابل معايير الجودة القياسية، للحفاظ على الجودة وتعزيزها، وضمان قدر أكبر من المساءلة، وتسهيل تنسيق المعايير عبر البرامج والمؤسَّسات والأنظمة الأكاديمية (Ryan؛ ٢٠١٥).

• **الدراسات السابقة**:

قام سلمان (٢٠١٣) بإجراء دراسة هدفت إلى تقييم جودة الخدمات الجامعية في جامعة الأقصى في غزة من وجهة نظر الطلاب. قامت الدراسة بقياس جودة الخدمات الجامعية في ستة مجالات، تتكوَّن من ٤٠ عنصرًا، وتضمَّنت عينة مكوَّنة من ٣٨٠ طالبًا وطالبة. وأشارت النتائج إلى أنَّ مستوى جودة الخدمات الجامعية كان بشكل عام منخفضًا إلى متوسِّط في جميع المجالات. بالإضافة إلى ذلك، كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية على أساس الجنس، حيث كانت خدمات تقييم الإناث أفضل من الذكور في جميع المجالات باستثناء الأمن. كما صُنِّفت التخصُّصات الرئيسية التي تمَّ تطبيقها بطبيعتها الخدمية بشكل أكثر إيجابية من المجالات الأخرى. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على أساس المستوى التعليمي، ولكن كانت هناك اختلافات على أساس فرع الجامعة.

قام محتسب واقرع (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى التعرُّف على واقع جودة الخدمات في جامعة بوليتكنك فلسطين من وجهة نظر طلبة البكالوريوس ودرجة رضاهم عنها. كما هدفت الدراسة إلى معرفة إذا ما كانت تُوجد فروقات ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيِّر الجنس أو المستوى الدراسي أو موقع الكليات لدرجة جودة عناصر الخدمات التي تُقدِّمها الجامعة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس في جامعة بوليتكنك فلسطين من جميع التخصُّصات، وبلغت عينة الدراسة ٣٦١ طالبًا وطالبة، تمَّ أخذ إجابتهم حول الخدمات التي تُقدِّمها جامعة بوليتكنك فلسطين من خلال أداة الاستبانة. وقد توصَّلت الدراسة إلى النتائج التالية: طلبة البكالوريوس راضون عن معدَّل جودة الخدمات في جامعة بوليتكنك فلسطين باستثناء مرافق الجامعة. أيضًا كانت نسبة الرضا غن خدمات الإنترنت ضعيفة. وكما وجدت الدراسة أن نسبة رضا الطلاب عن خدمات الأمن والسلامة عالية، وأن الطلاب راضون عن معدَّل جودة البشاشة والتعاطف الاجتماعي في الجامعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا تُوجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسِّط تقدير الطلبة لدرجة جودة عناصر الخدمات المقدَّمة في جامعة بوليتكنك فلسطين تُعزى لمتغيِّر الجنس. كما تُوجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الطلبة لدرجة جودة عناصر الخدمات المقدَّمة في جامعة بوليتكنك فلسطين تُعزى لمتغيِّر المستوى الدراسي، وتُوجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسِّط تقدير الطلبة لدرجة جودة الخدمات التي تُقدِّمها جامعة بوليتكنك فلسطين تُعزى لمتغيِّر موقع الكلية.

درس العولقي (٢٠١٨) جودة الخدمات في جامعة إب في جمهورية اليمن. وهدفت الدراسة إلى اكتشاف العلاقة بين جودة الخدمات التعليمية وتعزيز رضا الطلاب في الجامعة محل الدراسة. وشارك في الدراسة ٣٧٥ طالبًا وطالبة يدرسون في كليات الجامعات. وانتهج الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. ووجد الباحث أن مستوى رضا الطلاب عن الخدمات التعليمية ضعيف في هذه الجامعة اليمنية. كما وجدت الدراسة

ضعف إيجابية أبعاد الجودة التعليمية التي تمَّ قياسها في الدراسة، وهي الجوانب الملموسة، الاعتمادية، سرعة الاستجابة، الأمان، والضمان، والتعاطف، حيث أشارت النتائج إلى أن تلك الأبعاد لم تنل رضا الطلاب. ولم يجد البحث اختلافات في درجة رضا الطلبة عن الخدمات التعليمية ومتغيِّرات العينة، وهي الجنس والتخصُّص الدراسي والمستوى الدراسي.

قام (محرز والخليل، ٢٠١٩) بدراسة أثر متطلبات تطبيق المعرفة في تحسين الخدمات التعليمية في جامعة تشرين في جمهورية سوريا العربية. واستخدم الباحثان الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات في الدراسة، وتكوَّنت الاستبانة من قسمين: القسم الأوَّل: يتناول متطلبات تطبيق المعرفة، والقسم الثاني: يتناول جودة الخدمات التعليمية في جامعة تشرين، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة ٣٢ فقرة. وبلغت عينة الدراسة ٣١٩ عضواً من أعضاء هيئة التَّدريس في الجامعة. وأثبتت الدراسة وجود علاقة طردية بين الاعتماد على متطلَّبات تطبيق المعرفة وبين تحسُّن الخدمات التعليمية في الجامعة. وقد وجدت الدراسة علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية وبين تحسين الخدمات التعليمية. كما وجدت الدراسة أن تشارك أعضاء هيئة التدريس بما يملكونه من معارف وقيم بينهم يُسهم في تحسين جودة الخدمات التي يُقدِّمونها، ثم يتكامل عمل كافة أقسام وكليات الجامعة محل البحث. وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام إدارة الجامعة بالبحث عن رضا الطلاب عن الخدمات التعليمية من خلال تفعيل صندوق الشكاوى وإجراء استطلاعات رأي للطلبة.

قام الشواورة (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى التعرُّف على مستوى الخدمات التي تُقدِّمها الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر الطلاب. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد طوَّر الباحث استبانة لجمع المعلومات. وشارك بالدراسة ٨١٦ طالبًا من مختلف التخصُّصات والكليات بالجامعة. ومن أبرز نتائج الدراسة أن نسبة رضا الطلاب عن جودة التدريس والخدمات المكتبية كانت بنسبة عالية، بينما كانت نسبة رضا الطلبة عن تقويم الطلاب وخدمات الإرشاد الأكاديمي بدرجة متوسِّطة. وقد وجدت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية لمتغيِّرات المستوى الدراسي، حيث كانت متوسِّط آراء طلبة البكالوريوس في تقييم العملية التدريسية أعلي من طلاب الدراسات العليا، أيضًا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بما يتعلق بجودة خدمات المكتبة بين طلاب البكالوريوس والدراسات العليا؛ كون طلاب الدراسات العليا خاصة في مرحلة الدكتوراة يستفيدون بشكل مكثَّف من الخدمات التي تُقدِّمها مكتبة الجامعة والمرافق التابعة لها مقارنة بالمستويات الدراسية الأخرى.

قامت (النجار وآخرون، ٢٠٢١) بدراسة عن العوامل التي تُؤثِّر على جودة التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت من وجهة نظر الطلبة. وتكوَّنت العينة من ٣١٠ طلاب، واستخدمت الباحثات المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع معلومات الدراسة، ووجدت

الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين الدعم الإداري وجودة التعليم الإلكتروني، حيث يُؤثِّر المسؤول على جودة المناخ التعليمي والسياسات المطبَّقة في المنظمة التعليمية وعلى درجة رضا الأساتذة أيضًا، كما وجدت الدراسة علاقة مُوجبة بين محتويات المقرَّرات الدراسية وجودة التعليم الإلكتروني، وكذلك علاقة إيجابية بين خصائص الأساتذة وجودة التعليم الإلكتروني. وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية الدعم الفني مع جودة التعليم الإلكتروني.

قام (القرني، ٢٠٢١) بدراسة حول تقييم خدمات الإسكان الطلابي التي تُقدِّمها جامعة أم القرى، واقتراح رُؤية لتحسينها بناءً على الخبرات العالمية. كان أسلوب البحث المستخدَم وصفيًّا وتحليليًّا، حيث بلغ حجم العينة ١٠٤ طلاب جامعيين من الحاصلين على مِنح دراسية في جامعة أم القرى. استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة بحث، وأظهرت النتائج أن إدارة الإسكان حظيت برضًا كبير لدى الطلاب. كما حدَّد البحث حاجة الطلاب إلى لقاءات حوار مفتوح مع إدارة الإسكان، وتبادل الخبرات، ونقل الخبرات، والاستماع إلى وجهات النظر المختلفة من خلال الرحلات والجولات الترفيهية. كما كشفت الدراسة عن وجود أماكن في السكن لممارسة الأنشطة الطلابية المختلفة. وكان من أهمِّ النتائج الحاجة إلى بناء وحدات سكنية إضافية، والنظر في زيادة حجم الشقق والغرف عند التصميم، وإنشاء حدائق عامة حول سكن الطلاب؛ لزيادة نسبة الأكسجين، وتوفير متنفس لوقت فراغ الطلاب. كما أوصت الدراسة بإقامة قنوات اتصال بين الطلاب وإدارة السكن الطلابي بعد تخرُّج الطلاب من الجامعة؛ للاستفادة من التعدُّدية الثقافية من خلال دورات اللغة وبرامج التبادل الثقافي.

هدفت دراسة بدر الدين (٢٠٢١) إلى معرفة مدى رضا طلاب جامعة نجران عن خدمات المكتبة المركزية، مع التركيز على تحديد نقاط القوة والضعف في تلك الخدمات. استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي، وذلك بتطبيق استبانة على عينة قوامها ١٩٠ طالبًا وطالبة من أربع كليات مختلفة. وكشفت الدراسة أنَّ تقييم ساعات عمل المكتبة والبيئة الداخلية كان مرتفعًا. كما صنَّف الطلاب تفاعُل موظفي المكتبة معهم بشكل إيجابي. من ناحية أخرى، كان تقييم الخدمات التي تُقدِّمها المكتبة للمُستفيدين بشكل عام مرتفعًا. بالإضافة إلى ذلك، وجدت الدراسة أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في إجابات الاستبانة بناءً على متغيِّر الكلية (علمي، إنساني).

قامت (العلي، ٢٠٢٢) بدراسة عن مدى جودة الخدمات التعليمية في كلية التربية بالقنيطرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كما استخدمت استبانة لقياس جودة الخدمات التعليمية. وتكوَّنت عينة البحث من ١٣ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية التابعة لجامعة دمشق، ووجدت الباحثة أن تحقق جودة الخدمات التعليمية في كلية التربية بالقنيطرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسِّطة. ولم تجد الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في متوسِّط

درجة تحقُّق الخدمات التعليمية في كلية التربية بالنسبة لمتغيِّرات الدراسة وهي الجنس والمرتبة العلمية والخبرة الوظيفية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى درجات الخدمات التعليمية كانت في مجال وضع إدارة الكلية مصلحة الطلاب والطالبات في مقدِّمة الاهتمامات، بينما كانت درجة الرضا منخفضة للمُستجيبين لما يتعلَّق بالقاعات الدراسية والوسائل التعليمية الحديثة. وقد أوصت الباحثة بضرورة تحسين جودة العناصر المادية للخدمات التعليمية، وتوفير الأجهزة والوسائل التعليمية، وتوفير مكاتب خاصة بأعضاء هيئة التدريس مناسبة لمهامهم الوظيفية ولقاءاتهم مع الطلبة.

قام الباحث حمدي (٢٠٢٢) بدراسة حول تقييم جودة خدمة التعليم عن بُعد في الجامعات الجزائرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر الطلاب. واستخدم الباحث المنهج الوصفي للإجابة عن تساؤلات البحث، وكانت الاستبانة هي أداة جمع المعلومات. وبلغت عينة الدراسة ٢٠٠ طالب وطالبة يدرسون في جامعات جزائرية مختلفة، حيث تمَّ اختيارهم بشكل عشوائي. واحتوت أداة الدراسة على أربعة محاور، وهي الوسائل والتقنيات، المحتوى الإلكتروني، فاعلية التدريس والتقييم الإلكتروني. وقد وجدت الباحث أن معظم الطلاب يستخدمون الهواتف الذكية لمواكبة التعلم عن بُعد، ولكن كانوا يُعانون من سوء خدمة الإنترنت، خاصة لدى الطلبة الذين يعيشون في خارج المدن. كما وجدت الدراسة أن المحتوى الإلكتروني والدروس المعروضة عبر المنصَّات التعليمية الافتراضية غير جيدة، وأن المادة العلمية المتحصَّل عليها من طريقة التعلُّم عن بُعد أقلُّ من بكثير من المادة التعليمية المكتسبة من خلال التعليم التقليدي الحضوري. كما اتفقت آراء المشاركين على أن التفاعل من خلال أسلوب التعلُّم عن بُعد ليس بمستوى التفاعل بالطريقة التقليدية، وأن أسلوب التعلُّم عن بُعد لم يُشجِّع الطلبة على بذل المزيد من الجهود للقراءة والبحث. كما أشارت النتائج إلى أن معظم المشاركين يعتقدون أن أساتذتهم لم يقوموا بتقييمهم بشكل مستمر خلال التعليم الإلكتروني مثلما كان الوضع عليه قبل الجائحة. ولم تجد الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية لمتغيِّرات المستوى التعليمي، الجنس، أو العمر.

• **التعليق على الدراسات السابقة**:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة وهي الاستبانة؛ للإجابة عن تساؤلات البحث. وقد استفاد الباحث من توصيات الدراسات السابقة في إضافة عبارات في بعض الأبعاد، وذلك لقياس جودة الخدمات في بعض الجوانب. وتتميَّز هذه الدراسة عن الأدبيات السابقة بأنَّها تُركز على جودة الخدمات الجامعية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين الذكور في كلية التربية، وعلى حدِّ علم الباحث لا يُوجد أيُّ بحث قام بتغطية الموضوعات المتعلِّقة بجودة الخدمات بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب الدوليين، وهذا ما يُميِّز الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة.

• **منهجية الدراسة** :

• **منهجية البحث**:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يهتم بالتعرف على المتغيرات المتعلقة بالدراسة وتحليل البيانات التي يتم الحصول عليها من خلال أداة الدراسة عن طريق استخدام الأساليب والطرق الاحصائية للوصول إلى نتائج يمكن من خلالها تحقيق أهداف الدراسة.

• **مجتمع وعينة الدراسة**:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلاب الدوليين الذكور بكلية التربية بجامعة الملك سعود ونظرا لصعوبة إجراء الحصر الشامل لكافة أفراد مجتمع الدراسة المكون من ٣٧٢ طالب من الذكور فقد قامت الدراسة باستخدام أسلوب العينات العشوائية البسيطة.وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ٩٣ فرد وهم الذين أجابوا على اسئلة استمارة الاستبيان.

• **الأساليب الإحصائية**:

قام البحث باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل بيانات الدراسة باستخدام مجموعة من الأساليب الاحصائية كما يلي:

- معامل الفاكورنباخ لحساب مستوي ثبات أداة الدراسة
- معامل ارتباط بيرسون لتحديد مستوي الاتساق الداخلي وصدق أداة الدراسة
- النسب والتكرارات لوصف خصائص عينة الدراسة
- الوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف مستوي استجابة افراد عينة الدراسة لعبارات أداة الدراسة
- اختبار الفروق (T) ، ($ANOVA$) للتعرف على الفروق في استجابة افراد عينة الدراسة التي تعزي للخصائص الشخصية.

• **أداة الدراسة**

قام البحث باستخدام استمارة استبيان كأداة للدراسة الميدانية وتم إعدادها عن طريق الاستعانة بالإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة وتكونت استمارة الاستبيان من قسمين يتضمن القسم الأول البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (اللغة الأم، البرنامج الدراسي، سنوات الإقامة في المملكة، دراسة الطالب في معهد اللغة التابع للجامعة، التقدير الدراسي) ويشتمل القسم الثاني علي العبارات المتعلقة بمحاور الدراسة وتتضمن محور جودة الخدمات الجامعية ويشتمل على خمسة أبعاد ويتكون من ٤١ عبارة، وتم استخدام مقياس ليكرت ذو الاربع درجات في الإجابة على عبارات الدراسة

جدول (١) طريقة تصحيح مقياس ليكرت

التدريج	أوافق تمام	أوافق	لا اوافق	لا أوافق تمام
الوزن	٤	٣	٢	١
قيمة المتوسط الحسابي	٣.٢٥١ – ٤.٠٠٠	٢.٥٠١ –٣.٢٥٠	١.٧٥١ — ٢.٥٠٠	١–١.٧٥٠
مستوى درجة التأثير	مرتفع جداً	مرتفع	منخفض	منخفض جداً

• **صدق وثبات أداة الدراسة**

قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود ، وقد أبدو بعض الملاحظات على بعض العبارات وتم الأخذ بالملاحظات وإخراج الاستبانة في صورتها النهائية. كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للتأكد من صدق أداة الدراسة المستخدمة باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وتبين أن جميع معاملات الارتباط لجميع أسئلة أداة الدراسة كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوي معنوية (٠.٠١) وهذا يعني أن الأداة تتمتع بصدق الاتساق الداخلي وهي صالحة لأغراض الدراسة. أيضا تم حساب معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة وتبين أن قيمة معامل الثبات Alpha أكبر من ٠.٧ حيث بلغت ٠.٩٣٩ مما يؤكد على صلاحية وارتباط عبارات أداة الدراسة وارتفاع مستوي ثبات الأداة المستخدمة في الدراسة.

• **تحليل استمارة الاستبيان**

• **أولا: خصائص عينة الدراسة**

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفقا للخصائص الشخصية

م	الخصائص الشخصية	الفئات	العدد	النسبة ٪
١	اللغة الام	العربية	٧	7.5
٢		غير العربية	٨٦	92.5
١	البرنامج الدراسي	بكالوريوس	٥١	54.8
٢		ماجستير	٣١	33.3
٣		دكتوراه	١١	11.8
١	سنوات الإقامة في المملكة	أقل من ٥ سنوات	٥٣	57.0
٢		من ٥ إلى اقل من ١٠ سنوات	٣٤	36.6
٣		أكثر من ١٠ سنوات	٦	6.5
١	دراسة الطالب في معهد اللغة التابع للجامعة	نعم	٧٩	84.9
٢		لا	١٤	15.1
١	التقدير الدراسي	ممتاز	٦٥	69.9
٢		جيد جدا	٢٧	29.0
٣		جيد	١	1.1

• الإجابة عن أسئلة الدراسة

• **الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما مستوى الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطلبة الدوليين في كلية التربية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد وعبارات جودة الخدمات الجامعية وللاستبانة ككل وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوي الموافقة على أبعاد جودة الخدمات الجامعية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
الخدمات قبل الوصول إلى المملكة	3.143	0.756	٥	مرتفع
جودة المرافق الجامعية	3.401	0.696	١	مرتفع جدا
جودة خدمات إدارة الطلاب الدوليين	3.207	0.717	٢	مرتفع
جودة البيئة والمرافق التعليمية	3.163	0.689	٤	مرتفع
جودة الخدمات الأكاديمية	3.173	0.632	٣	مرتفع
المتوسط العام للمحور	٣.٢١٧	٠.٦٩٨	مرتفع	

تبين ان هناك مستوى مرتفع من جودة الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطلبة الدوليين حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٢١٧ بانحراف معياري ٠.٦٩٨ وهو ما يجيب عن السؤال الأول للدراسة وتبين ان قيمة المتوسط الحسابي لأبعاد محور جودة الخدمات الجامعية قد تراوحت ما بين (٣.١٤٣ – ٣.٤٠١) وقد جاء بعد واحد في مستوى الموافقة المرتفع جدا وأربعة ابعاد في مستوى موافقة مرتفع وكان بعد جودة المرافق الجامعية في المرتبة الاولي بمتوسط حسابي ٣.٤٠١ بانحراف معياري ٠.٦٩٦ وبدرجة موافقة مرتفعة جدا يليه بعد جودة خدمات إدارة الطلاب الدوليين بمتوسط حسابي ٣.٢٠٧ بانحراف معياري ٠.٧١٧ وبدرجة موافقة مرتفعة ثم بعد جودة الخدمات الأكاديمية بمتوسط حسابي ٣.١٧٣ بانحراف معياري ٠.٦٣٢ وبدرجة موافقة مرتفعة يليها بعد جودة البيئة التعليمية والمرافق التعليمية بمتوسط حسابي ٣.١٦٣ بانحراف معياري ٠.٦٨٩ وبدرجة موافقة مرتفعة وأخيرا بعد الخدمات قبل الوصول إلى المملكة بمتوسط حسابي ٣.١٤٣ بانحراف معياري ٠.٧٥٦ وبدرجة موافقة مرتفعة. وهذه النتيجة تختلف عما توصلت له دراسة العولقي (٢٠١٨) و دراسة سلمان (٢٠١٣) وتتفق جزئيا مع دراسة الشواورة (٢٠٢٠) ودراسة محتسب واقرع (٢٠١٤) ومتوافقة مع دراسة القرني (٢٠٢١) ومع دراسة بدر الدين (٢٠٢١)

- **بعد الخدمات قبل الوصول إلى المملكة**

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوي الموافقة على عبارات بعد جودة الخدمات قبل الوصول إلى المملكة

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
طرق وتعليمات التقديم للمنحة الدراسية واضحة.	3.452	0.599	١	مرتفع جدا
الحصول على بعثة دراسية من جامعة الملك سعود صعب للغاية.	2.903	0.753	٦	مرتفع
أكملت أوراقي بعد الحصول على القبول من قبل الملحقية الثقافية أو السفارة السعودية في بلدي بكل سهولة.	2.796	0.854	٧	مرتفع
التعليمات المقدمة من الجامعة حول إجراءات استخراج التأشيرة لدى السفارة أو الملحقية كانت واضحة.	3.151	0.751	٥	مرتفع
المدة التي تعطيها الجامعة للطالب لاستخراج التأشيرة لدى السفارة كافية	3.204	0.745	٣	مرتفع
اشتراطات القبول في كلية التربية للطلاب الوافدين عادلة وغير مبالغ فيها	3.290	0.685	٢	مرتفع جدا
قام ممثلو الجامعة باستقبالي من المطار	3.204	0.904	٤	مرتفع
المتوسط العام للبعد	3.143	0.756	مرتفع	

تم ترتيب عبارات بعد جودة الخدمات قبل الوصول إلى المملكة من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن عبارة (طرق وتعليمات التقديم للمنحة الدراسية واضحة) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٤٥٢ وانحراف معياري ٠.٥٩٩ وبدرجة موافقة مرتفعة جدا بينما كانت العبارة (أكملت أوراقي بعد الحصول على القبول من قبل الملحقية الثقافية أو السفارة السعودية في بلدي بكل سهولة.) هي أقل العبارات اهمية بمتوسط حسابي ٢.٧٩٦ وانحراف معياري ٠.٨٥٤ وبدرجة موافقة مرتفعة وعند دراسة عبارات بعد قبل الوصول إلى المملكة تبين أن هناك عبارتين جاءت في مستوي الموافقة المرتفع جدا وخمسة عبارات جاءت في مستوي الموافقة المرتفع مما يوضح ارتفاع مستوى رضا الطلاب الدوليين عن تعاملات ما قبل الوصول إلى المملكة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.١٤٣ بانحراف معياري ٠.٧٥٦

- **بعد جودة المرافق الجامعية**

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوي الموافقة على عبارات بعد الخدمات الجامعية العامة

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
وفرت الجامعة لي سكنًا ملائمًا.	3.656	0.599	١	مرتفع جدا
تتوفر وسائل نقل عامة مريحة بين مقر السكن والدراسة	2.935	0.870	٤	مرتفع
يوجد مرافق دراسية وتعليمية جيدة في الجامعة مثل المكتبات ومعامل الحاسوب ونحوها.	3.570	0.632	٢	مرتفع جدا
تتوفر في الجامعة مرافق للرياضة والترفيه بشكل كافٍ.	3.441	0.683	٣	مرتفع جدا
المتوسط العام للبعد	3.401	0.696		مرتفع جدا

تم ترتيب عبارات بعد جودة المرافق الجامعية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن عبارة (وفرت الجامعة لي سكنًا ملائمًا) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٦٥٦ وانحراف معياري ٠.٥٩٩ وبدرجة موافقة مرتفعة جدا بينما كانت العبارة (تتوفر وسائل نقل عامة مريحة بين مقر السكن والدراسة) هي أقل العبارات اهمية بمتوسط حسابي ٢.٩٣٥ وانحراف معياري ٠.٨٧٠ وبدرجة موافقة مرتفعة وعند دراسة عبارات بعد الخدمات الجامعية العامة تبين أن هناك ثلاث عبارات جاءت في مستوي الموافقة المرتفع جدا وعبارة واحدة جاءت في مستوي الموافقة المرتفع مما يوضح وجود مستوى مرتفع جدا من رضا الطلاب الدوليين عن جودة المرافق الجامعية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٤٠١ بانحراف معياري ٠.٦٩٦

- **بعد جودة خدمات إدارة الطلاب الدوليين**

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوي الموافقة على عبارات جودة خدمات إدارة الطلاب الدوليين

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
يعاملني مكتب الطلاب الدوليين باحترام.	3.516	0.619	١	مرتفع جدا
قام مكتب الطلاب الدوليين بتثقيفي باللوائح والأنظمة والقوانين المعمول بها في المملكة العربية السعودية.	3.022	0.859	٧	مرتفع
يوجد برنامج تعريفي فعال للطلاب الدوليين يتعرف الطالب من خلاله على الخدمات المتوفرة والتي يمكن الاستفادة منها للطلاب.	2.871	0.850	٨	مرتفع
من السهولة التواصل مع مسؤولي مكتب الطلاب الدوليين في الجامعة في حالات الضرورة وفي جميع الأوقات.	3.258	0.806	٤	مرتفع جدا
تتاح لي فرصة التعريف بثقافة بلدي للمجتمع المحلي في المناسبات والفعاليات التي تقيمها الجامعة مثل المعارض والفعاليات الطلابية.	3.366	0.604	٣	مرتفع جدا
تقوم إدارة الطلاب الدوليين بتنظيم أنشطة ترفيهية وثقافية للطلاب بشكل جيد مثل السفر والتنزه.	3.129	0.769	٥	مرتفع
راضٍ عن الخدمات المقدمة من إدارة الطلاب الدوليين.	3.441	0.616	٢	مرتفع جدا
أعلم عن الخدمات والتسهيلات الأكاديمية وغير الأكاديمية التي تقدمها الجامعة للطلبة.	3.054	0.614	٦	مرتفع
المتوسط العام للبعد	3.207	0.717	مرتفع	

تم ترتيب عبارات بعد جودة خدمات إدارة الطلاب الدوليين من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن عبارة (يعاملني مكتب الطلاب الوافدين باحترام) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٥١٦ وانحراف معياري ٠.٦١٩ وبدرجة موافقة مرتفعة جدا بينما كانت العبارة (يوجد برنامج تعريفي فعال للطلاب الوافدين يتعرف الطالب من خلاله على الخدمات المتوفرة والتي يمكن الاستفادة منها للطلاب) هي أقل العبارات اهمية بمتوسط حسابي ٢.٨٧١ وانحراف معياري ٠.٨٥٠ وبدرجة موافقة مرتفعة وعند دراسة عبارات بعد إدارة الطلاب الدوليين تبين أن هناك اربع عبارات جاءت في مستوي الموافقة المرتفع جدا واربع عبارات جاءت في مستوي الموافقة المرتفع مما يوضح ارتفاع مستوى رضا الطلاب الدوليين عن الخدمات المقدمة من قبل إدارة الدوليين حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٢٠٧ بانحراف معياري ٠.٧١٧

- **جودة البيئة والمرافق التعليمية**

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوي الموافقة على عبارات بعد جودة البيئة والمرافق التعليمية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
الدراسة الجامعية صعبة للغاية.	2.172	0.816	١٢	منخفض
لدي الدافعية لإكمال البرنامج الدراسي والحصول على الدرجة العلمية من الجامعة.	3.495	0.636	٢	مرتفع جدا
ساهمت الدراسة الجامعية في إكسابي الكثير من المعلومات العلمية في التخصص.	3.484	0.564	٣	مرتفع جدا
اكتسبت العديد من المهارات خلال دراستي في المملكة العربية السعودية.	3.419	0.665	٥	مرتفع جدا
أشعر بالرضا تجاه خدمات المكتبات في الجامعة.	3.344	0.617	٧	مرتفع جدا
تتوفر في الجامعة خدمات ومرافق تعليمية تساعد على النجاح الدراسي.	3.333	0.596	٨	مرتفع جدا
تتوفر في الجامعة بيئة تعليمية إيجابية تشجع على التعلم.	3.430	0.559	٤	مرتفع جدا
أشعر بالرضا عن التحصيل العلمي في الجامعة.	3.570	0.540	١	مرتفع جدا
أشعر بالرضا تجاه خدمات الإرشاد الأكاديمي.	2.903	0.979	١٠	مرتفع
اللوائح والأنظمة الجامعية المتعلقة بتسجيل المقررات وحذفها واضحة بالنسبة لي.	3.398	0.645	٦	مرتفع جدا
أشعر بالرضا تجاه السياسات واللوائح والأنظمة المطبقة في الجامعة.	3.161	0.741	٩	مرتفع
عدد المقررات الدراسية المطلوب دراستها في كل فصل كثيرة جداً.	2.247	0.905	١١	منخفض
المتوسط العام للبعد	3.163	0.689	مرتفع	

تم ترتيب عبارات بعد جودة البيئة والمرافق التعليمية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن عبارة (أشعر بالرضا عن التحصيل العلمي في الجامعة) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٥٧٠ وانحراف معياري ٠.٥٤٠ وبدرجة موافقة مرتفعة جدا بينما كانت العبارة (الدراسة الجامعية صعبة للغاية.) هي أقل العبارات اهمية بمتوسط حسابي ٢.١٧٢ وانحراف معياري ٠.٨١٦ وبدرجة موافقة منخفضة وعند دراسة عبارات بعد جودة البيئة والمرافق التعليمية تبين أن هناك ثماني عبارات جاءت في مستوي الموافقة المرتفع جدا وعبارتين في مستوي الموافقة المرتفع وعبارتين في مستوى الموافقة المنخفض مما يوضح ارتفاع مستوى رضا الطلاب الدوليين عن جودة البيئة والمرافق التعليمية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.١٦٣ بانحراف معياري ٠.٦٨٩

- **جودة الخدمات الأكاديمية**

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب ومستوي الموافقة على عبارات بعد جودة الخدمات الأكاديمية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوي الموافقة
يقوم الأساتذة بتزويدي بخطة دراسية وطرق تقييم واضحة في بداية كل مقرر دراسي.	3.280	0.578	٥	مرتفع جدا
يمتلك معظم الأساتذة المهارات الكافية لتدريس الطلاب الدوليين.	3.355	0.564	١	مرتفع جدا
ينوع الأساتذة في طرق وأساليب التعليم.	3.097	0.738	٨	مرتفع
يحتاج الأساتذة لتأهيل أكثر للتعرف على التحديات التي يعاني منها الطلاب الدوليين.	3.086	0.583	٧	مرتفع
يبدي الأساتذة تواضعًا في تعاملهم مع جميع المتعلمين ويعاملونهم بشكل محترم.	3.333	0.538	٢	مرتفع جدا
يشجعني الأساتذة للمضي قدمًا في المجال الدراسي.	3.312	0.589	٣	مرتفع جدا
يوفر الأساتذة التغذية الراجعة بصورة جيدة.	3.043	0.658	٩	مرتفع
يسهل التواصل مع الأساتذة خارج أوقات المحاضرات عن طريق الساعات المكتبية والبريد الإلكتروني.	2.774	0.796	١٠	مرتفع
يقوم الأساتذة بالتقييم وإعطاء الدرجات بشكل عادل.	3.280	0.559	٤	مرتفع جدا
أشعر بالرضا عن الخدمات التعليمية.	3.172	0.717	٦	مرتفع
المتوسط العام للبعد	3.173	0.632	مرتفع	

تم ترتيب عبارات بعد جودة الخدمات الأكاديمية من حيث درجة الأهمية النسبية (قيمة المتوسط الحسابي الأكبر) من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن عبارة (يمتلك معظم الأساتذة المهارات الكافية لتدريس الطلاب الوافدين) هي أكثر العبارات أهمية بمتوسط حسابي ٣.٣٥٥ بانحراف معياري ٠.٥٦٤ وبدرجة موافقة مرتفعة جدا بينما كانت العبارة (يسهل التواصل مع الأساتذة خارج أوقات المحاضرات عن طريق الساعات المكتبية والبريد الإلكتروني) هي أقل العبارات اهمية بمتوسط حسابي ٢.٧٧٤ وانحراف معياري ٠.٧٩٦ وبدرجة موافقة مرتفعة وعند دراسة عبارات الأساتذة وطرق التدريس والتقييم تبين أن هناك خمسة عبارات جاءت في مستوى الموافقة المرتفع جدا وخمسة عبارات في مستوي الموافقة المرتفع مما يوضح ارتفاع مستوى رضا الطلاب الدوليين عن جودة الخدمات الأكاديمية في كلية التربية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.١٧٣ بانحراف معياري ٠.٦٣٢

- **الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على: هل يختلف مستوى جودة الخدمات الجامعية لمتغيرات الدراسة (اللغة الأم، البرنامج الدراسي، سنوات الإقامة في المملكة، دراسة الطالب في معهد اللغة التابع للجامعة، التقدير الدراسي)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (t) للفروق التي ترجع لمتغير اللغة الام ودراسة الطالب في معهد اللغة التابع للجامعة واختبار (ANOVA) للفروق التي تعزي لمتغير البرنامج الدراسي ومدة الإقامة في السعودية والتقدير الدراسي وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٩) اختبار الفروق التي تعزي لمتغيرات اللغة الام ودراسة الطالب في معهد اللغة الخاص بالجامعة

الخصائص	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة (t)	الدلالة الاحصائية
اللغة الام	العربية	٧	١٥٣.١٤٣	١.٠٤٧	٠.٢٩٨
	غير العربية	٨٦	١٤٦.٨٣٧		
دراسة الطالب في معهد اللغة التابع للجامعة	نعم	٧٩	١٤٦.٤٥٧	١.٢٨٤	٠.٢٠٣
	لا	١٤	١٥٢.١٤٣		

يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه مستوى جودة الخدمات الجامعية تعزي لمتغير اللغة الام عند مستوى معنوية ٠.٠٥ وهو ما يوضح عدم وجود فروق بين فئات اللغة الام لأفراد عينة الدراسة تجاه مستوى جودة الخدمات التعليمية

يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه مستوى جودة الخدمات التعليمية تعزي لمتغير دراسة الطالب في معهد اللغة التابع للجامعة عند مستوى معنوية ٠.٠٥ وهو ما يوضح عدم وجود فروق بين فئات دراسة الطالب في معهد اللغة التابع للجامعة لأفراد عينة الدراسة تجاه مستوى جودة الخدمات التعليمية

جدول (١٠) اختبار الفروق التي تعزي لمتغيرات البرنامج الدراسي ومدة الإقامة في السعودية والتقدير الدراسي

الخصائص	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة (F)	الدلالة الاحصائية
البرنامج الدراسي	بكالوريوس	٥١	١٤٦.٧٦٥	٠.٥٢٣	٠.٥٩٥
	ماجستير	٣١	١٤٩.٣٢٦		
	دكتوراه	١١	١٤٤.١٨٢		
مدة الإقامة في السعودية	أقل من ٥ سنوات	٥٣	١٤٧.٥٠٩	٠.٥٤٢	٠.٦١٧
	من ٥ إلى اقل من ١٠ سنوات	٣٤	١٤٨.١٧٧		
	أكثر من ١٠ سنوات	٦	١٤٠.٦٦٧		
التقدير الدراسي	ممتاز	٦٥	132.226	١.٦٣٩	٠.٢٠٠
	جيد جدا	٢٧	131.536		
	جيد	١	١٣١.٠٠٠		

يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه مستوى جودة الخدمات الجامعية تعزي لمتغير البرنامج الدراسي عند مستوى معنوية ٠.٠٥ وهو ما يوضح عدم وجود فروق بين فئات البرنامج الدراسي لأفراد عينة الدراسة تجاه مستوى جودة الخدمات التعليمية.

يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه مستوى جودة الخدمات الجامعية تعزي لمتغير مدة الإقامة في السعودية عند مستوى معنوية ٠.٠٥ وهو ما يوضح عدم وجود فروق بين فئات مدة الإقامة في السعودية لأفراد عينة الدراسة تجاه مستوى جودة الخدمات التعليمية

يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة افراد عينة الدراسة تجاه مستوى جودة الخدمات التعليمية تعزي لمتغير التقدير الدراسي عند مستوى

معنوية ٠.٠٥ وهو ما يوضح عدم وجود فروق بين فئات التقدير الدراسي لأفراد عينة الدراسة تجاه مستوى جودة الخدمات التعليمية.مما سبق يتبين عدم وجود اختلاف في مستوى جودة الخدمات التعليمية من وجهة نظر افراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة (اللغة الأم، البرنامج الدراسي، سنوات الإقامة في المملكة، دراسة الطالب في معهد اللغة التابع للجامعة، التقدير الدراسي) وهو ما يجيب عن السؤال الثاني للدراسة .

- **استنتاجات الدراسة** :

- هناك مستوى مرتفع من جودة الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطلبة الدوليين حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٢١٧ بانحراف معياري ٠.٦٩٨ وهو ما يجيب عن السؤال الأول للدراسة
- ارتفاع مستوى رضا الطلاب الدوليين عن خدمات الجامعة ما قبل الوصول إلى المملكة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.١٤٣ بانحراف معياري ٠.٧٥٦
- وجود مستوى مرتفع جدا من رضا الطلاب الدوليين عن جودة المرافق العامة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٤٠١ بانحراف معياري ٠.٦٩٦
- ارتفاع مستوى رضا الطلاب الدوليين عن جودة الخدمات المقدمة من إدارة الدوليين حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٢٠٧ بانحراف معياري ٠.٧١٧
- ارتفاع مستوى رضا الطلاب الدوليين عن جودة البيئة والمرافق التعليمية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.١٦٣ بانحراف معياري ٠.٦٨٩ .
- ارتفاع مستوى رضا الطلاب الدوليين عن الخدمات الأكاديمية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.١٧٣ بانحراف معياري ٠.٦٣٢.
- عدم وجود اختلاف في مستوى جودة الخدمات الجامعية من وجهة نظر افراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة (اللغة الأم، البرنامج الدراسي، سنوات الإقامة في المملكة، دراسة الطالب في معهد اللغة التابع للجامعة، التقدير الدراسي) وهو ما يجيب عن السؤال الثاني للدراسة.

- **التوصيات والمقترحات** :

في ضوء النتائج يمكن الخروج بالتوصيات والمقترحات التالية:

- التأكيد على التطوير المستمر للخدمات الجامعية لتواكب تطلعات الطلاب الدوليين بجامعة الملك سعود
- تصميم وتنفيذ الدورات التدريبية لجميع منسوبي الجامعة في كيفية تقديم خدمات ذات جودة مرتفعة للطلاب الدوليين
- القيام بدراسات مماثلة في كليات الجامعة المختلفة وذلك لاكتشاف واقع جودة الخدمات الجامعية من قبل الطلاب الدوليين
- القيام بدراسات مماثلة عن جودة الخدمات الجامعية من وجهة نظر الطالبات الدوليات

• المراجع:

• المراجع العربية

- امرالله ع. ك.، & باخبازي ي. ص. م. (٢٠٢٢). تقييم جودة الخدمات التعليمية في معهد الإرشاد الإسلامي بإندونيسيا من وجهة نظر الطلاب. مجلة العلوم التربوية و النفسية، ٦(٤٣)، ٦٢–٧٧. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B100122
- بدر الدين، شيخ إدريس. (٢٠٢١). واقع خدمات المكتبة المركزية بجامعة نجران: من وجهة نظر الطلاب. مجلة بيليوفيليا لدراسات المكتبات والمعلومات، ٢(١٠)، ١١٧-١٥٣.
- البيلاوي، حسن حسين، عوض، عوض توفيق، و طعيمة، رشدي أحمد أحمد. (٢٠٠٧). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات. دار المسيرة، الأردن.
- سلمان، محمد إبراهيم. (٢٠١٣). مستوى جودة الخدمات الجامعية كما يدركها طلبة جامعة الأقصى بغزة. مجلة جامعة الأقصى، ١٧.
- الشواوره، ياسين. (٢٠٢٠). مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر الطلاب. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨.(3)
- العلي، شيراز. (٢٠٢٣). مدى جودة الخدمات التعليمية في كلية التربية بالقنيطرة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها . مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٣٩(١). استرجع في من http://journal.damascusuniversity.edu.sy/index.php/eduj/article/view/8748
- العولقي، عبدالله. (٢٠١٨). قياس جودة الخدمة التعليمية وأثرها في رضا الطلبة-دراسة ميدانية في جامعة إب اليمنية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ١١(37)
- القرني ، سعد.(٢٠٢١). تحسين خدمات الإسكان الطلابي بجامعة أم القري: تصور مقترح. مجلة العلوم التربوية و النفسية، ٥(٣٩)، ١٧٤–١٥٩ . https://doi.org/10.26389/AJSRP.Q060321
- النجار، خلود حمد، الحمار، أمل مبارك محمد، و عبدالحميد، منى حسن. (٢٠٢١). العوامل التي تؤثر على جودة التعليم الإلكتروني أثناء جائحة "كوفيد - ١٩" من وجهة نظر طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.العلوم التربوية، مج٢٩، ع٤ - ٢٥٧ ، ٢٩٥. مسترجع من http//:search.mandumah.com/Record1356704/
- عبد اللطيف، أولاد. (٢٠١٧). أهمية إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة خدمة التعليم العالي. مجلة روافد للبحوث والدراسات، (١)، ٣-٢٦.
- مجلس شؤون الجامعات (٢٠١٩). نظام الجامعات الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم (م٨٢٧) وتاريخ ٢/٣/١٤٤١هـ، المملكة العربية السعودية.
- محتسب، المعتز بالله نعمان & اقرع، عبير اسماعيل. (٢٠١٤). مستوى جودة الخدمات في جامعة بوليتكنك فلسطين من وجهة نظر طلبة البكالوريوس ودرجة رضاهم عنها.
- محرز، مجد & الخليل، عبدالحميد. (٢٠١٩). أثر متطلبات تطبيق المعرفة في تحسين جودة الخدمات التعليمية) دراسة ميدانية في جامعة تشرين. مجلة جامعة حماة، ٢(٤).

- نسرين، صالح . (٢٠١٦). تقييم جودة الخدمات الجامعية باستخدام نموذج الأداء الفعلي (SERVPERF): دراسة حالة كلية التربية-جامعة عين شمس. مجلة البحث العلمى فى التربية، ١٧(الجزء الرابع)، ٥٥-١٠٠.

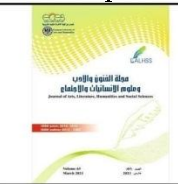
- **المراجع الأجنبية**

- Aburizaizah, S. J. (2022). The role of quality assurance in Saudi higher education institutions. International Journal of Educational Research Open, 3, 100127.
- Akanwa, E. E. (2015). International students in western developed countries: History, challenges, and prospects. Journal of International Students, 5(3), 271-284.
- Albeshir, Saud. (2022).Challenges of Saudi International Students in Higher Education Institutions in the United States - A Literature Review. Journal of Education and Practice.
- English, A. S., Yang, Y., Marshall, R. C., & Nam, B. H. (2022). Social support for international students who faced emotional challenges midst Wuhan's 76-day lockdown during early stage of the COVID-19 pandemic. International Journal of Intercultural Relations, 87, 1-12.
- Farris, P. W., Bendle, N., Pfeifer, P. E., & Reibstein, D. (2010). Marketing metrics: The definitive guide to measuring marketing performance. Pearson Education.
- Gryshchenko, I., Ganushchak–Efimenko, L., Shcherbak, V., Nifatova, O., Zos-Kior, M., Hnatenko, I., ... & Martynov, A. (2021). Making use of competitive advantages of a university education innovation cluster in the educational services market. European Journal of Sustainable Development, 10(2), 336-336.
- Kaya, J. (2020). Inside the international student world: Challenges, opportunities, and imagined communities. Journal of International Students, 10(1), 124-144.
- Lee, J. J., & Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. Higher education, 53(3), 381-409.
- OECD. (2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3197152b-en.

- Ryan, T. (2015). Quality assurance in higher education: A review of literature. Higher learning research communications, 5(4), n4.
- Smith, C. (2020). International students and their academic experiences: Student satisfaction, student success challenges, and promising teaching practices. Rethinking education across borders: Emerging issues and critical insights on globally mobile students, 271-287.



DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.872
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810




المراجعة الداخلية في مؤسَّسات التعليم العالي العربية (دراسة وصفية)

د. سعود غسان البشر
البريد الالكتروني: salbsheer@ksu.edu.sa

أ. سعود عبدالله التميمي- طالب في مرحلة الدكتوراه
أ. سلطان سعيد الزهراني- طالب في مرحلة الدكتوراه
أ. فهد جبار المطيري- طالب في مرحلة الدكتوراه
أ. محمد علي القحطاني- طالب في مرحلة الدكتوراه

قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

الملخص

تقوم وحدات المراجعة الداخلية بدور كبير في سبيل المحافظة على مُكتسبات مؤسَّسات التعليم وتعزيز الشفافية والجودة، لذلك تُسارع إدارات الجامعات على مستوى العالم في تأسيس وحدات المراجعة الداخلية، وتُعدُّ المراجعة الداخلية من أهم الوسائل التي تلجأ إليها إدارات مؤسَّسات التعليم العالي؛ بغرض التحقُّق من فعالية الرقابة الداخلية، كما إنَّها أصبحت أداة لخدمة المؤسَّسة كلها وليس فقط الأداء. و تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع المراجعة الداخلية في الجامعات العربية، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته لأهداف وأسئلة الدراسة. وتأتي أهمية هذه الدراسة في ظلِّ ندرة في الأدبيات حول موضوع المراجعة الداخلية في مؤسَّسات التعليم العالي في الوطن العربي. كما تهدف الدراسة أيضًا إلى التعرُّف على المفاهيم والمعايير الخاصة بالمراجعة الداخلية في مؤسَّسات التعليم العالي. وتُشير نتائج الدراسة إلى تباين الممارسات في توظيف إدارة المراجعة الداخلية في الجامعات العربية، وأن كل جامعة لديها تحدياتها الخاصة في سبيل الاستفادة من أدوار المراجعة الداخلية فيها.

الكلمات المفتاحية: المراجعة الداخلية، إدارة التعليم العالي، الحوكمة، الشفافية، الجامعات العربية.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.872
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (94) August 2023 العدد (94) أغسطس 2023



Internal Audit in Arab Higher Education Institutions
(A descriptive study)

Dr. Saud G. Albeshir
Email: salbsheer@ksu.edu.sa

Saud Abdullah Altamimi
Sultan Saeed Alzahrani
Fahad Jabbar Almutairi
Mohammed Ali Alkahtani

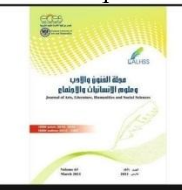
Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia

ABSTRACT

Internal audit units play a significant role in preserving the gains of educational institutions and enhancing transparency and quality. Therefore, university administrations worldwide are hastening to establish internal audit units. The internal audit is one of the most important means that the administrations of higher education institutions resort to verify the effectiveness of internal control, and it has become a tool to serve the entire institution, not just the performance. This study aims to reveal the reality of internal auditing in universities in Arab countries. The researchers used the descriptive analytical approach, as it is suitable for the objectives and questions of the study. The importance of this study comes in light of the scarcity of literature on the subject of internal auditing in higher education institutions in the Arab world. The study also aims to identify the concepts and standards of internal auditing in higher education institutions. The results of the study indicate the divergence of practices in employing the internal audit department in Arab universities and that each university has its own challenges to benefit from its internal audit roles.

Keywords: Internal audit, higher education administration, governance, transparency, Arab universities.

ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.872

مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com

العدد (94) أغسطس 2023 Volume (94) August 2023

المقدمة

تعد عملية المراجعة الداخلية من العمليات المهمة بالنسبة للمؤسسات الجامعية؛ فهي تساعد على تحقيق الأهداف الإستراتيجية نظرا لما تضيفه عملية المراجعة من مصداقية، والتأكيد ليس فقط على سلامة المعاملات المالية التي تقوم بها المؤسسة ولكن كذلك مراجعة وتقييم الإجراءات الرقابية للأنشطة والعمليات المختلفة داخل المؤسسة الجامعية.وتنحدر كلمة المراجعة "Audit" من أصول لاتينية وتعني الاستماع. وتعبر عن تقليد روما للمراقبة؛ حيث يقوم أفراد مختصين دوريا بالاستماع للمديرين المحليين للمقاطعات، والقيام بعمليات فحص. وأول من عرف المراجعين هم قدماء المصريين واليونانيين الذي استخدموا المراجعين من أجل التأكد من صحة الحسابات العامة؛ حيث كان المراجع وقتها يستمع إلى القيود المسجلة للتأكد من سلامتها وخلوها من التلاعب والاخطاء وإثبات صحة عمليات التسجيل. ومع مرور الزمن تطورت المراجعة شأنها شأن كافة المناحي العملية وذلك مع بروز المنظمات الدولية والمؤسسات الاقتصادية الضخمة (خلاصي، 2013، ص. 27).

انتقلت عمليات المراجعة إلى الإدارات بعد ظهور الرأسمالية، حيث أدى تطور حجم المشروعات وتزايد حجم أعمالها وظهور الشركات وتزايد المسؤوليات مع ظهور التعقيدات الوظائف الإدارية - إلى الاعتراف بالحاجة إلى وجود وظيفة المراجعة الداخلية؛ لتقدم خدماتها تلبية للحاجات الإدارية بمختلف أنواعها. وبذلك أصبحت وظيفة المراجعة الداخلية ذات طبيعة مزدوجة مالية وتشغيلية (السقا، 1997، ص ص. 66-68). ويرجع تاريخ ظهور أول منظمة في ميدان المراجعة إلى عام 1581م عندما تأسست كلية Roxomati في فيينا بالنمسا لتكوين خبراء محاسبين. وانتشرت بعد ذلك إلى باقي دول العالم، وكان لبريطانيا الفضل الأسبق في هذا التنظيم المهني وأصبحت مهنة المراجعة مستقلة في بريطانيا عندما أنشأت جمعية المحاسبين القانونيين بأدنبرة عام 1854م (عبدالله، 2000، ص. 19).

أسئلة الدراسة:

س1: ما أهداف المراجعة الداخلية في مؤسَّسات التعليم العالي؟
س2: ما معايير المراجعة الداخلية في مؤسَّسات التعليم العالي؟
س 3: ما مقوِّمات المراجعة الداخلية في المؤسَّسات الجامعية؟
س4: ما واقع المراجعة الداخلية في الجامعات العربية؟

أهداف الدراسة:

تستهدف هذه الدراسة إلى:
- اكتشاف أهداف المراجعة الداخلية في مؤسَّسات التعليم العالي.
- التعرُّف على معايير المراجعة الداخلية في مؤسَّسات التعليم العالي.
- التعرُّف على معايير المراجعة الداخلية في مؤسَّسات التعليم العالي.
- التعرُّف على واقع المراجعة الداخلية في الجامعات العربية.

أهمية الدراسة:

إنَّ المراجعة الداخلية تُعدُّ من أهم الوسائل التي تلجأ لها مؤسَّسات التعليم؛ بغرض التحقُّق من فعالية الرقابة الداخلية، كما إنَّها أصبحت أداة لخدمة مؤسَّسات التعليم والكشف عن أوجُه القوة والضعف وتفعيل دور المساءلة والشفافية الإدارية والمالية. وتأتي أهمية هذه الدراسة نظرًا لندرة الدراسات التي تكشف واقع المراجعة الداخلية في الجامعات العربية، حيث إن الدراسات السابقة كلها تُركِّز على جامعات تنتمي إلى بلد واحد، بينما تحاول هذه الدراسة إضافة معلومات أكثر شمولية عن واقع المراجعة الداخلية في عدد من الدول العربية. كما يُتوقَّع أن يتمَّ الاستفادة من هذه الدراسة في إثراء الأدبيات العربية في موضوع المراجعة الداخلية، وفتح المجال لأبحاث أكثر حول هذا الموضوع.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.872
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (94) August 2023 العدد (94) أغسطس 2023



منهجية البحث:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي الوثائقي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وقام الباحثون بالاطلاع المتأنِّي والدقيق على الدراسات والإحصائيات الرسمية المنشورة في الحاويات العلمية المحكمة والموثوقة؛ للتوصُّل إلى المعلومات التي تُساهم في التوصُّل إلى استنتاجات تُجيب عن الأسئلة التي يُؤطِّرها هذا البحث، وقد استُخدمت هذه المنهجية لملاءمتها لأهداف وأسئلة البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: مفهوم المراجعة الداخلية:

تعتبر المراجعة الداخلية أحد أهم الأنظمة الرقابية داخل المنظمات؛ لما تلعبه من دور في دعم قرارات الإدارة والتخفيف من المسؤولية الملقاة عليها. كما تعد أداة بيد الإدارة تراقب بواسطتها كل ما يحدث داخل المنظمة، وذلك بوجود نوع من التكامل بين المراجعة الداخلية والمراجعة الخارجية حيث إن كل طرف يستفيد من الآخر في أداء مهمته على أكمل وجه (زكريا ومحمد، 2011، ص. 13). وقد جاء في تعريف المراجعة لغة كما أشار لها أبو هيبة (2012، ص. 12) نقلا عن مختار الصحاح أنها "المعاودة"، وتعني النظر فيما قمت به من عمل أو فيما قام به غيرك من أعمال لتحديد مدى صوابها. وقد كانت تتم هذه المراجعة في العصور القديمة عن طريق سماع أحد الأفراد لما دوّنه آخر من بيانات تتعلق بأموال عامة وحكومية للتحقق من صحتها، ولعل ذلك هو السبب في أن اشتقاق اصطلاح المراجعة في اللغة الانجليزية "Auditing جاء من كلمة لاتينية بمعنى يستمع Audire".

أما مفهوم المراجعة الداخلية فقد تطور مع تطور المهام والممارسة العلمية للوظيفة، حيث أصدر معهد المراجعين الداخليين بالولايات المتحدة الأمريكية (IIA) تعريفات متعددة للمراجعة الداخلية توضح التطور في وظيفة المراجعة الداخلية من فترة لأخرى، وكان من أبرز هذه التعريفات تعريف المعهد للمراجعة الداخلية عام 2001 والذي عرفها على أنها "نشاط تأكيدي مستقل وموضوعي ونشاط استشاري مصمم لإضافة قيمة للجهة، ولتحسين عملياتها ولمساعدة الجهة على تحقيق أهدافها، بإيجاد منهج منظم ودقيق لتقييم وتحسين فاعلية عمليات إدارة المخاطر والرقابة والتوجيه"(العامر، 2019، ص. 15).

ووفقا لأحدث التعريفات التي أوردها المعهد للمراجعة الداخلية فهي "نشاط مستقل وموضوعي يقدم تأكيدات وخدمات استشارية بهدف إضافة قيمة للمنشأة وتحسين عملياتها، ويساعد هذا النشاط المنشأة في تحقيق أهدافها من خلال إتباع أسلوب منهجي منظم لتقييم وتحسين فاعلية عمليات إدارة المخاطر والرقابة والحوكمة"(المبارك والجبر، 2021، ص. 210).

كما عرفت الجمعية السعودية للمراجعين الداخليين المراجعة الداخلية بأنها مهنة تقدم خدمات تأكيد موضوعية مستقلة، واستشارات تضيف القيمة للمنظمة، وتحسن أنظمتها التشغيلية (الجمعية السعودية للمراجعين الداخليين، 2023).

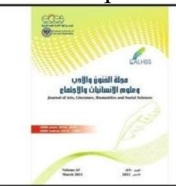
كما قدم عدد من الكتاب والباحثين في مجال المراجعة تعريفات للمراجعة الداخلية، حيث يشير السقا (1997) إلى أن المراجعة الداخلية "هي بؤرة النظام الرقابي، فهي في حد ذاتها إحدى الأدوات الرقابية كما أن لها دوراً معين يتعلق بقياس فعالية الأدوات الرقابية الأخرى. وبالتالي بات من الضروري أن يتفهم المراجع الداخلي حاجات الإدارة وتحقيق دور الشراكة معها في دعم النظام الرقابي. ويرتكز الاهتمام الرئيس للمراجع الداخلي في خدمة الإدارة على عملية الرقابة. وتبرز الحاجة إلى المراجعة الداخلية في مجالات منع وتقليل الأخطاء، استبعاد أسباب الإسراف والضياع، الحاجة إلى الرقابة الموثوق بها والالتزام بالقوانين"(ص. 53).

كما عرّفت المراجعة الداخلية أنها "جزء من نظام الرقابة الداخلي ككل ولكن من الممكن وجود نظام للرقابة الداخلية ونظام محاسبي سليم دون وجود مراجعة داخلية" (خضير، 2009، ص. 16).

وتم تعريفها على أنها "نشاط مستقل يُقدم تأكيدا موضوعيا، وهو نشاط استشاري صمم لإضافة قيمة ولتحسين عمليات المؤسسة، إذ تساعدها على تحقيق أهدافها من خلال الضبط والتنظيم، لتقييم وتحسين فعالية إدارة المخاطر وأنظمة الرقابة وعمليات الحوكمة"(سمهود، 2019، ص. 29).

كما تم تعريفها أيضا بأنها "أداة إدارية لتقييم كيفية ممارسة أفراد الإدارة التنفيذية لأنظمة الرقابة"(العفيفي، 2007، ص. 23).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.872
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (94) August 2023 العدد (94) أغسطس 2023



ثانياً: أهمية المراجعة الداخلية:

تؤدي المراجعة الداخلية دورا مهما في إدارة الوحدات الاقتصادية من خلال تعزيز الضوابط الداخلية خصوصا مع ظهور حالات إفلاس الشركات وإغلاقها وظهور نظرية الوكالة والتغيرات في البيئة التنظيمية. وتتمثل أهمية التدقيق الداخلي في كونها أداة رقابية فعالة لتحسين جودة الأعمال وتقييم الأداء وحماية أصول الوحدة الاقتصادية، وتكمن أهميتها في:

1. الخدمات الوقائية لضمان الحماية الكافية للأصول وحماية السياسات الإدارية والتزامها.
2. خدمات التقييم للتأكد من قياس فعالية أنظمة الرقابة وإجراءاتها في المشروع ودرجة الالتزام بسياسات الإدارة الموضوعية.
3. الخدمات الإنشائية وتقديم الاقتراحات والتحسينات اللازمة لأنظمة المؤسسة داخل المشروع.
4. تفادي التكلفة المادية والزمنية العالية لتنفيذ عملية التدقيق الخارجي، حيث يمكن للمدقق الداخلي أداء هذه المهمة أثناء عمله في المؤسسة ومراجعة جميع الأنشطة المالية والتشغيلية على مدار العام، وبالتالي تقليل تكاليف المراجعة الخارجية.
5. يتمتع المدققون الداخليون بإمكانية الوصول إلى كافة التفاصيل الخاصة بالمؤسسة وتعاملاتهم مع جميع المستويات التنفيذية؛ مما يوفر لهم ثروة من المعلومات ذات الطابع الخاص، ويجعلهم على دراية بكافة الأنشطة المالية والتشغيلية للمؤسسة التي تسهم في تسهيل عملية التدقيق.
6. مراقبة فعالية العمليات والامتثال للسياسات المؤسسية؛ مما يسمح للتدقيق الداخلي بتقييم العمليات المختلفة بشكل موضوعي وواقعي.
7. التحقق من دقة المعلومات الواردة في التقارير المالية مع ضمان تقيد الوحدات المحاسبية بالتعليمات المحددة لإعداد التقارير التي يعتمد عليها في اتخاذ القرارات المستقبلية والإستراتيجية.
8. تزويد المؤسسة بأرضية جيدة لتدريب أفراد الإدارة المستقبليين وإكسابهم المهارات التخطيطية والتنظيمية والتحليلية والرقابية. (نشوان، 2016، ص. 29).

ويرى سليمان (2015) أن المراجعة الداخلية هي الأمين والمسؤول عن التحقق من خرق الضوابط والمخالفات وكشف الاحتيال والخطأ والغش، كما تعتبر العمود الفقري لأعمال المؤسسة كونها تساعد على تحقيق الأهداف المرسومة والتأكد من الاستخدام الفعال والكفء للموارد، وتقييم إدارة المخاطر ونظام الرقابة الداخلية للمؤسسة مع التأكد من امتثال الموظفين لكافة القوانين والمعايير مع إطلاع أصحاب المصالح بكفاءة العمليات التشغيلية والمالية مع التحقق من الأصول، بالإضافة إلى التحقق من ممارسة واستعراض الإجراءات القانونية الواجبة مع التقييم الدوري للموظفين ومعرفة مناطق القوة والضعف في المؤسسة.

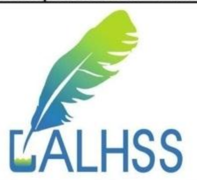
ويذكر (بلال، 2017) في دراسته أن المراجعة الداخلية تعمل على خدمة الفئات التي تستخدم القوائم المالية وتعتمد عليها في رسم السياسات واتخاذ القرارات الإستراتيجية، ومن هذه الفئات:

- إدارة المنظمة: وتعتبر المستفيد الأول من عملية المراجعة؛ فهي تطلعها على النواقص الموجودة في نظام الرقابة الداخلية؛ وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة على ضوء معطياتها. وتعتمد إدارة المنظمة على البيانات المحاسبية للمراقبة والتخطيط للمستقبل من أجل تحقيق أهداف المنظمة بكفاءة.
- المستثمرون: تمكنهم نتائج المراجعة من اتخاذ قراراتهم بشأن الاستثمار في المنظمة أو عدم المغامرة بأموالهم. كما يعتبر تقرير المراجع مرجعا هاما لمختلف الدائنين للمؤسسة من خلال معرفتهم مدى سلامة المركز المالي للمنظمة ودرجة السيولة لاتخاذ القرار المناسب في كيفية التعامل مع المنظمة مستقبلا.
- البنوك والمؤسسات المالية الأخرى: وهي تلعب دورا مهما في التمويل قصير الأجل للمؤسسات؛ لتلبية احتياجاتها وتوسعها. لذلك تعتمد على البيانات المالية وتقارير المراجعة لدراسة وتحليل البيانات المالية وقبول شروط الائتمان (القرض) من المؤسسات في البنوك.

ثالثاً: الفرق بين المراجعة الداخلية والمراجعة الخارجية:

المراجعة الداخلية هي الوسيلة الوظيفية التي يتلقى المديرون من خلالها تأكيدا من مصادر داخلية بأن العمليات تعمل بطريقة من شأنها تقليل احتمالية حدوث خطأ. وهي نشاط تأكيدي واستشاري مستقل وموضوعي، مصمم لإضافة قيمة إلى عمليات المنظمة وتحسينها. وتساعد المراجعة الداخلية المنظمة في تحقيق أهدافها من خلال إتباع أسلوب منهجي منظم لتقييم وتحسين فعالية إدارة المخاطر والرقابة وعمليات الحوكمة (أحمد، 2013).

ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.872



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
العدد (94) أغسطس 2023 Volume (94) August 2023



كما أن نطاق عمل المراجعة الداخلية يشمل: مراجعة العمليات المالية والتشغيلية، وتقييم النظم القائمة، ومراجعة وتطوير النظم الجديدة قبل تنفيذها، وتقييم نظام الرقابة الداخلية، والتحقق من استخدام الموارد بكفاءة وفعالية، ومراقبة سلوك العاملين، وتقديم خدمات استشارية للإدارة، وتقييم مستوى إنجاز الأهداف الموضوعة، ومراجعة الأداء من حيث حالات الاحتيال الكبرى، والتحقق من دقة المبالغة الواردة بالسجلات المالية، والتحقق من الامتثال للسياسات واللوائح والإجراءات التنظيمية، وفحص نتائج كفاءة التشغيل، ومساعدة الإدارة من خلال تحديد المخاطر التي قد تتعرض لها المنظمة، والتحقق من الالتزام بأحكام العقود (Abu -Azza, 2012) .

أما المراجعة الخارجية فهي عملية منظمة للتجميع والتقييم الموضوعي للأدلة الخاصة بمزاعم العميل بشأن نتائج الأحداث الاقتصادية؛ لتحديد مدى تماشي هذه المزاعم مع المعايير المحددة، وتوصيل النتائج لمستخدمي القوائم المالية وأصحاب المصلحة في المنظمة. فهي تتم من خارج المؤسسة بغية فحص البيانات والسجلات المحاسبية والوقوف على تقييم نظام الرقابة الداخلية من أجل إبداء رأي فني محايد حول صحة وصدق المعلومات المحاسبية الناتجة عن النظام المحاسبي المولد لها، وذلك لإعطائها المصداقية حتى تنال القبول والرضى لدى مستخدمي هذه المعلومات من الأطراف الخارجية وبخاصة (المساهمون، والمستثمرين، والبنوك، وإدارة الضرائب والهيئات الأخرى) (سليمان، 2006).

ويرى الباحث أن المراجعة الخارجية هي مجموعة من المبادئ والمعايير والقواعد والأساليب التي يمكن بواسطتها القيام بفحص انتقادي منظم لأنظمة الرقابة الداخلية والبيانات المثبتة في الدفاتر والسجلات والقوائم المالية للمشروع بهدف إبداء رأي فني محايد في تعبير القوائم المالية الختامية عن نتيجة أعمال الجهة من ربح أو خسارة وعن مركزه المالي في نهاية فترة محددة.

كما يمكن أن نشير إلى الخطوات الأساسية التي تمر بها المراجعة الخارجية:

- قبول التكليف.
- تخطيط عملية المراجعة.
- تنفيذ عملية المراجعة.
- إعداد التقرير.

وباختصار، يمكن تلخيص الفرق بين المراجعة الداخلية والخارجية في الشكل التالي:

المراجعة الداخلية	المراجعة الخارجية
أقل استقلالية لوجودها ضمن الهيكل التنظيمي للمؤسسة.	أكثر استقلالية لكونها تنفذ من مكاتب المراجعة ومراقبي الحسابات.
المراجع الداخلي معين من قبل المؤسسة وخاضع لأوامر المدير المالي.	المراجع الخارجي مسؤول أمام المساهمين ومن لهم علاقه خارجية بالمؤسسة.
تتمثل مهمتها في التأكد من سلامة النظام المحاسبي.	تتمثل مهمتها في تقديم رأي فني محايد عن القوائم المالية والطرق المحاسبية مع الحق في الاعتراض عليها.

رابعاً: المراجعة الداخلية في المملكة العربية السعودية

اهتمت المملكة العربية السعودية اهتمت تطور مهنة المراجعة؛ لما لها من أهمية واضحة في تعزيز الأنظمة الرقابية وتفعيل مبدأ الشفافية وترسيخ الالتزام بالمعايير المهنية على الصعيدين المحلي والدولي. وأوضح العنقري (1428هـ) أن "الفترة الزمنية لتطور مهنة المراجعة في المملكة العربية السعودية منذ بداية ظهورها وحتى الآن تعد قصيرة نسبيا، ولكن رغم قصر تلك الفترة إلا أنها تعتبر سواء من ناحية الممارسة أو التنظيم مثلا يقتدى به لدى كثير من الدول "(ص. 29).

ولقد اتخذت المملكة عددا من الخطوات المهمة في هذا الشأن من أبرزها:

- صدور قرار وزير التجارة رقم (903) في تاريخ 12-8-1414هـ القاضي بإنشاء لجان مراجعة بالشركات المساهمة ووضع الضوابط المنظمة لهذه اللجان.

ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.872



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (94) August 2023 العدد (94) أغسطس 2023



- صدور بيان مجلس إدارة الهيئة السعودية للمحاسبين القانونيين في 22-2-1422هـ بتكوين لجنة للمراجعة الداخلية؛ تهتم بتطوير معايير مهنية لممارسة المراجعة الداخلية، ووضع قواعد السلوك المهني وتحديد الضوابط اللازمة لتنظيم ممارسة المهنة (آل خليفة، 2012، ص ص. 14، 15).
- صدور قرار مجلس الوزراء الموقر رقم (235) بتاريخ 1425/8/20هـ بتأسيس وحدات للرقابة الداخلية في كل جهة مشمولة برقابة ديوان المراقبة العامة.
- صدور اللائحة الموحدة لوحدات المراجعة الداخلية في الأجهزة الحكومية والمؤسسات العامة بقرار مجلس الوزراء رقم (129) وتاريخ 1428/4/6هـ.
- موافقة مجلس الوزراء في 25-6-1429هـ على اقتراح مجلس إدارة الهيئة السعودية للمحاسبين بتوقيع اتفاقية تعاون مع معهد المراجعين الداخليين الدولي تقوم بموجبها الهيئة باستكمال الإجراءات النظامية اللازمة لإنشاء جمعية المراجعين الداخلين في المملكة والتي تم توقيعها في تاريخ 18-1-1430هـ.
- صدور دليل إرشادي لأعمال وحدات المراجعة الداخلية من ديوان المراقبة العامة بتاريخ 1431/10/27هـ لمساعدة منسوبي وحدات المراجعة الداخلية على إنجاز أعمالهم وتطبيق اللائحة المعتمدة.
- صدور قرار مجلس الوزراء في 25-3-1433هـ بإنشاء الجمعية السعودية للمراجعين الداخليين، وهي جمعية مهنية ذات شخصية اعتبارية مستقلة تهدف إلى تطوير مهنة المراجعة الداخلية في المملكة.

وتجدر الإشارة إلى أنه عقب هذه القرارات تم إنشاء وحدات للمراجعة الداخلية في معظم الجامعات السعودية، باستثناء بعض الجامعة التي لا يوجد بها وحدات مراجعة داخلية أو أنها غير مفعلة، وذلك وفقا لدراسة فلفلان (2016) التي أشارت إلى أن إصدار الدليل التنظيمي للمراجعة الداخلية أسهم بشكل كبير في وضوح التشريعات واللوائح، ووضح الهيكل التنظيمي الذي يحدد السلطات والمسؤوليات.

خامساً: تعريف المراجعة الداخلية في الجامعات:

أورد بعض الباحثين تعريفات للمراجعة الداخلية في الجامعات، حيث عرفها العتيقي وعبد الجواد (2017) بأنها نشاط تقييمي مستقل داخل المؤسسة الجامعية يسعى للتحقق من كفاية الأدوات الرقابية وفعاليتها وتعزيزها، ومساعدة أعضاء المنظمة وإدارتها على الاضطلاع بمسؤولياتهم على نحو فعال وتزويدهم بالتحليلات وبأنواع التقييم المختلفة والتوصيات لتحقيق الجودة وضمان حماية أصول المؤسسة.

في حين أشار الوجيه (2020، ص. 88) إلى أن المراجعة الداخلية في الجامعات تعبر عن نشاط محاسبي يتم داخل المؤسسة الجامعية، يجب أن يتصف بالموضوعية والاستقلالية، لتقييم أنشطة المؤسسة وحماية أصولها، من خلال التأكد من دقة الأنشطة، واتخاذ الإجراءات الوقائية التي تمنع وقوع التقصير في هذه الجوانب.

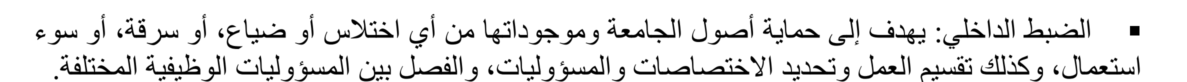
وتعرفها عسيري (2020، ص. 330) بأنها "إدارة مستقلة تقوم بأنشطة رقابية لتقييم العمليات الإدارية والمالية والأكاديمية في الجامعة، وتقدم معلومات موثوقة يمكن الاعتماد عليها للتأكد من كفاءة وفاعلية الإجراءات التي يتم اتخاذها من أجل تحقيق الأهداف".

كما عرفها كلاً من المبارك والجبر (2021، ص. 210) على أنها عملية إضافة قيمة للمؤسسة وتحسين عملياتها ومساعدتها على تحقيق أهدافها، وذلك من خلال تقييم وتحسين فاعلية كل من عملية إدارة المخاطر التي تحيط بالمؤسسة والتي قد تعيق المؤسسة من تحقيق أهدافها، وأنظمة الرقابة الداخلية التي تساعد على معالجة المخاطر التي تواجه المؤسسة، وعمليات الحوكمة التي تحقق الإدارة الرشيدة بالشكل الذي يساعد المؤسسة على تحقيق أهدافها.

وفي ضوء ما تقدم من تعريفات يتضح أن المراجعة الداخلية ووفقاً لما أشار إليه السكري (2015) تتضمن الأبعاد التالية:

- المراجعة الإدارية: تهدف إلى تحقيق أكبر كفاية إنتاجية ممكنة، وضمان تنفيذ السياسات الإدارية حسب الخطة المرسومة، ووسائل تحقيق هذه الأهداف (الميزانية التقديرية، والتكاليف المعيارية، الرسوم البيانية، البرامج التدريبية للموظفين).
- المراجعة المحاسبية: تهدف إلى اختبار دقة البيانات المحاسبية المسجلة بالدفاتر، ودرجة الاعتماد عليها، ووسائل تحقيق هذه الأهداف (إتباع نظرية القيد المزدوج في إثبات العملية بالدفاتر، واستخدام حسابات المراجعة الإجمالية كحساب إجمالي المدينيين والدائنين، وإتباع نظام موازي في المراجعة الشهرية، نظام الجرد المستمر وغيرها من الوسائل).

ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.872


مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (94) August 2023 العدد (94) أغسطس 2023


- الضبط الداخلي: يهدف إلى حماية أصول الجامعة وموجوداتها من أي اختلاس أو ضياع، أو سرقة، أو سوء استعمال، وكذلك تقسيم العمل وتحديد الاختصاصات والمسؤوليات، والفصل بين المسؤوليات الوظيفية المختلفة.

سادساً: الدراسات السابقة:

قام نشوان (2016) بدراسة بعنوان "تفعيل دور المراجعة الداخلية في ضوء متطلَّبات حوكمة الجامعات: دراسة ميدانية على الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة". وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ للتوصُّل إلى الإجابة عن أسئلة الدراسة. وكانت الاستبانة هي أداة جمع المعلومات من أفراد مجتمع الدراسة المكوَّن من المراجعين الداخليين والمحاسبين ونوَّاب رُؤساء الجامعات للشؤون المالية والإدارية ومُساعديهم ومديري الفروع ونوَّابهم، وقد بلغت عينة الدراسة 63 شخصًا. وقد توصَّلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تفعيل دور المراجعة الداخلية وحوكمة الجامعات. وقدَّم الباحث عددًا من التوصيات، من أهمِّها العمل على تعزيز مبادئ الحوكمة في الجامعات الفلسطينية من خلال عمل برامج ودورات تُرسِّخ ثقافة حوكمة مؤسَّسات التعليم العالي، مع جعلها ضمن اهتمامات وزارة التعليم العالي من خلال إصدار النشرات والإصدارات ومتابعة مدى الالتزام بمبادئها، بالإضافة إلى الاهتمام بتكوين لجان مراجعة فعَّالة ذات مهنية عالية من ذوي الخبرة في المجالات المحاسبية والمالية والتمويل والإدارية، مع السماح لأصحاب المصالح مثل الطلاب وأعضاء المجتمع المحلي والعاملين بالمشاركة الفاعلة في وضع التشريعات للجامعات، مع تحسين مستوى الشفافية والإفصاح لدى من ينشرون التقارير المالية والإدارية؛ للتمكين من الاطلاع عليها وتطوير البرامج العلمية، ومواكبة ما هو جديد في مجال المراجعة الداخلية؛ لتمكين المراجعين الداخليين من أداء مهامهم بكفاءة عالية.

قامت عبد الرحمن وباناصر (2022) بدراسة بعنوان "أثر المراجعة الداخلية في تحسين كفاءة الأداء المالي للوحدات الحكومية – دراسة حالة على جامعة الملك عبد العزيز بجدة". وقد هدفت الدراسة إلى تحديد أثر استقلالية المدقِّق الداخلي وكفاءته المهنية وتنظيمه الداخلي على كفاءة الأداء المالي. حيث استخدم الباحثان منهج المسح الوصفي، ووزَّعوا الاستبانات على عينة عشوائية من الكادر المالي والإداري، وبعد تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، خلص الباحثان إلى أنَّ المدقِّق الداخلي المستقلَّ والصادق والموضوعي والحيادي يُمكنه تحسين الأداء المالي بشكل كبير. علاوة على ذلك، تُعتبر القيم الأخلاقية ضرورية لزيادة كفاءة التدقيق الداخلي، مِمَّا يُؤدِّي بدوره إلى تحسين الأداء المالي في الوحدات الحكومية. وأوصت الدراسة بضرورة إلزام المدقِّقين الداخليين قانونًا باتباع معايير التدقيق الداخلي، والالتزام بقواعد السلوك المهني، حيث إنَّها ضرورية لنجاح التدقيق الداخلي في الوحدات الحكومية.

قام (فرج، 2023) بدراسة بعنوان "أثر تفعيل إدارة المراجعة الداخلية على إدراك أصحاب المصالح لفعالية هيكل الرقابة الداخلية بالجامعات الحكومية المصرية - دراسة تجريبية". حيث اشتملت الدراسة على دراسة تجريبية على عينة من 85 فردًا من أصحاب المصلحة في الجامعات الحكومية المصرية. وبناءً على نتائج الدراسة، فقد تَمَّ التأكيد على أنَّ تفعيل إدارة التدقيق الداخلي له تأثير إيجابي كبير على تصوُّر أصحاب المصلحة لفعالية هيكل الرقابة الداخلية في الجامعات الحكومية المصرية. بالإضافة إلى ذلك، فقد تَمَّ استخدام مُتغيِّرين مُعدَّلين في الدراسة؛ هما: نوع أصحاب المصلحة، ودرجة الاستقلال التنظيمي لإدارة التدقيق الداخلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّه لا يُوجد تأثير كبير لأنواع مختلفة من أصحاب المصلحة (داخليين/ خارجيين) لتفعيل إدارة التدقيق الداخلي على تصوُّرهم لفاعلية هيكل الرقابة الداخلية في الجامعات الحكومية المصرية. ومع ذلك، فإنَّ هناك تأثيرًا كبيرًا للاستقلال التنظيمي لإدارة التدقيق الداخلي على تصوُّر أصحاب المصلحة لفعالية هيكل الرقابة الداخلية في الجامعات الحكومية المصرية. علاوة على ذلك، خلص التحليل الذي تَمَّ إجراؤه أيضًا إلى وجود تأثير كبير للاختلاف بين الجنسين من أصحاب المصلحة (ذكور/ إناث) لتفعيل إدارة التدقيق الداخلي على تصوُّر أصحاب المصلحة لفعالية هيكل الرقابة الداخلية في الجامعات الحكومية المصرية. وبالنسبة لغياب دائرة التدقيق الداخلي فإنَّ هذا التأثير غائب في حالة التبعية لقسم التدقيق الداخلي لرئيس الجامعة.

ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.872

مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (94) August 2023 العدد (94) أغسطس 2023


الدراسات الأجنبية:

قام (Arenaa، 2013) بدراسة بعنوان "التدقيق الداخلي في الجامعات الإيطالية: دراسة تجريبية". وقد كان الهدف من هذه الدراسة هو التحقُّق من أنماط وخصائص اعتماد التدقيق الداخلي ووحداته في التعليم العالي. وتُشير نتائج الدراسة إلى أنَّه لا يزال هناك انتشار محدود للتدقيق الداخلي بين الجامعات الإيطالية. ومع ذلك، فإنَّ اتجاه التطوُّر في التدقيق الداخلي يُشبه ما لُوحظ في مؤسَّسات القطاع الخاص في العقود الماضية. ففي البدايات، ركَّزت المراجعة الداخلية بشكل رئيس على التدقيق المالي والامتثال في مؤسَّسات القطاع الخاص؛ ومع ذلك، فقد توسَّع نطاقه تدريجيًّا ليشمل التدقيق التشغيلي، ومُؤخَّرًا شمل إدارة المخاطر وقضايا حوكمة الشركات. وفي الجامعات التي تَمَّ تحليلها، يظل التدقيق التشغيلي هو جوهر أنشطة المراجعة الداخلية، ويُشير الباحث الإيطالي إلى أنه على الرغم من استمرار بذل الكثير من الجهود للتدقيق المالي والامتثال فهناك عدد قليل من الجامعات التي تُولي اهتمامًا مُتزايدًا لإدارة المخاطر.

قام (Sari, & Achmad، 2017) بدراسة بعنوان "أثر نظام المراجعة الداخلية والرقابة الداخلية على المساءلة العامة: الدراسة التجريبية في جامعات الحكومية في الإندونيسية". وهدف هذا البحث إلى الكشف عن تأثير التدقيق الداخلي والرقابة الداخلية تجاه مساءلة جامعات الخدمة العامة في إندونيسيا. وقد بلغت عينة الدراسة 90 موظفًا من الأطراف المشاركة بشكل مباشر في الإدارة المالية في جامعات الخدمة العامة في جميع أنحاء إندونيسيا. وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجميع المعلومات. وأشارت نتائج البحث إلى أنَّه لا يُوجد تأثير مباشر للمراجعة الداخلية في تحسُّن نظام المساءلة في الجامعات الإندونيسية، ووجدت الدراسة أيضًا أنَّ الرقابة الداخلية تُؤثِّر بشكل مباشر في تحسُّن ممارسات المساءلة في الجامعات الإندونيسية. ويُوصي الباحث بضرورة الاهتمام بقضايا الحوكمة والمساءلة في مؤسَّسات التعليم الإندونيسية.

قام (Mustapha & Abidin، 2023) بدراسة بعنوان "ممارسات المراجعة الداخلية وإدارة المخاطر في الجامعات الحكومية في ماليزيا". وقد قام بدراسة عن واقع ممارسات المراجعة الداخلية في 20 جامعة حكومية في ماليزيا. وتناولت الدراسة مستوى ممارسات إدارة المخاطر في وحدات العمل ودور التدقيق الداخلي في ممارسات إدارة المخاطر. كما تُشير نتائج الدراسة إلى أنَّ جميع الجامعات لديها وحدة مراجعة داخلية، وأنَّ ما يقرب من ثُلثي هذه الجامعات المشمولة في الدراسة قد طوَّروا وحدةً منفصلة لإدارة المخاطر. ويعتقد الباحثان أنَّ هناك اتجاهًا متزايدًا لسوء السلوك الإداري في الجامعات الحكومية قد يتخلَّله مخاوف استفهام كبيرة حول مسألة النزاهة والشفافية وإهدار المال العام. وتُقدِّم الدراسة عدَّة توصيات في مجال إدارة المخاطر، بما في ذلك الحاجة إلى سياسات إدارة مخاطر شاملة للجامعات العامة، وإشراك المدقِّقين الداخليين في مُراقبة وتسهيل تنفيذ ممارسات إدارة المخاطر.

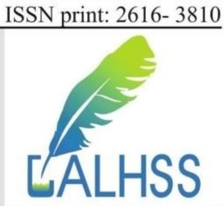
قام (Huong & Others، 2023) بدراسة بعنوان "العوامل المؤثِّرة في الجاهزية المتصوَّرة لاعتماد التدقيق الداخلي في الجامعات الحكومية في فيتنام". وهدفت الدراسة إلى تقصِّي العوامل المؤثِّرة في جاهزية اعتماد المراجعة الداخلية في الجامعات الحكومية بناءً على نظرية السلوك المخطَّط . وقد استخدمت الدراسة المنهج البحثي المختلط بعد استخدام الاستبانة لمعرفة آراء 120 فردًا من مسؤولي الجامعات وأعضاء هيئة التدريس والإداريين من 15 جامعة عامة فيتنامية، وقام الباحث بإجراء مُقابلات؛ ليتعمق في الموضوع والنتائج، حيث أظهرت النتائج أنَّ العوامل الرئيسية المؤثِّرة في جاهزية اعتماد المراجعة الداخلية في الجامعات الفيتنامية هي: الكفاءة الذاتية، والدعم التنظيمي، والفائدة المتصوَّرة، والضغوط القانونية والاجتماعية.

أوجُه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحثون من مُراجعة الدراسات السابقة في موضوع المراجعة الداخلية في مؤسَّسات التعليم العالي في تعميق معلوماتهم في هذا المجال، كما استفاد الباحثون من المفاهيم والتعاريف والإحصائيات التي قدَّمتها الأدبيات السابقة في هذا الصدد. وتتميَّز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنَّها تهدف إلى معرفة واقع المراجعة الداخلية في مؤسَّسات التعليم في عدد من دول الوطن العربي وليس في بلد واحد، وهذا ما يقود هذه الدراسة لتكون ذات

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.872
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (94) August 2023 العدد (94) أغسطس 2023


أهمية للمُهتمِّين والباحثين في مجال المراجعة الداخلية. ويُتوقَّع أن تكون هذه الدراسة إضافة للأدبيات العربية في مجال المراجعة الداخلية في مؤسَّسات التعليم العالي.

النتائج

الإجابة على السؤال الأول: ماهي أهداف المراجعة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي

تتمثل الأهداف الرئيسة للمراجعة الداخلية لأداء مؤسسات التعليم الجامعي وفقا للنعيمات (2009، ص. 219) في الآتي:

- تعزيز جودة التعليم الجامعي عن طريق القيام بمراجعة الإجراءات والأنشطة، وتحديد مواطن القوة والضعف والمجالات التي تحتاج إلى تطوير.
- مراجعة برامج المؤسسات الجامعية للتأكد من التزامها بالحد الأدنى من المعايير المعتمدة.
- ضمان وجود المساءلة العامة لمؤسسات التعليم الجامعي من خلال إعطاء تقييم موضوعي لجودة تلك المؤسسات وبرامجها.
- بيان مدى كفاية الرقابة الداخلية في المؤسسات التعليمية.
- مراجعة السياسات والنظم الداخلية والتعرف على كيفية تطبيقها، ومدى كفاية الأداء في الأقسام والوحدات الإدارية المختلفة بالمؤسسات التعليمية.
- رفع كفاءة أداء العاملين بالمؤسسة عن طريق التدريب وذلك بحكم إلمام المراجعين الداخليين بجميع أوجه نشاط المؤسسة وعملياتها، وكونهم أكثر قدرة على اقتراح البرامج التدريبية وإعدادها.
- التأكد من مدى الالتزام بالسياسات واللوائح والقوانين الموضوعة وجميع الإجراءات والعمليات للتحقق من كفاياتها ومدى انتظامها، والتأكد من صحة المعلومات واكتمالها.

وبالتالي فإن وظيفة المراجعة بمفهومها الحديث أصبحت تمارس أنشطتها في مختلف أرجاء التنظيم دون استثناء، وتراجع كافة العمليات الإدارية والمالية والتشغيلية، لذا يمكن القول أن نطاق المراجعة الداخلية لا يقتصر فقط على فحص وتقييم نظام الرقابة الداخلية، بل أصبح يتسع أيضا ليشمل الأهداف والتخطيط وغيرها من الخطوات في المؤسسات الجامعية.

الإجابة على السؤال الثاني: ما هي معايير المراجعة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي؟

قامت الجمعية السعودية للمراجعين الداخليين بإصدار عدة معايير للمراجعة الداخلية والتي أوردها الجبو (2017، ص ص. 225-228) وتتفق هذه المعايير إلى حد كبير مع المعايير الدولية للمراجعة الداخلية التي بينها سمهود (2019، ص ص. 30-32) كالآتي:

- معايير الخصائص (الصفات):

– الغرض، والسلطة، والمسؤولية: يجب تحديد غرض وسلطة ومسؤولية نشاط التدقيق الداخلي تحديدا رسميا ضمن ميثاق التدقيق الداخلي، بما يتماشى مع رسالة التدقيق الداخلي ومع العناصر الإلزامية من الإطار المهني الدولي لممارسة التدقيق الداخلي.

– الاستقلالية والموضوعية: حيث يجب أن يكون نشاط التدقيق الداخلي مستقلا، ويجب على المدققين الداخليين أداء أعمالهم بموضوعية.

– المهارة والعناية المهنية اللازمة: يجب إنجاز مهمّات التدقيق الداخلي بمهارة ومع توخي العناية المهنية اللازمة، والحرص على التطوير المهني المستمر.

– برنامج تأكيد وتحسين الجودة: يجب على الرئيس التنفيذي للتدقيق أن يضع برنامجا لتأكيد وتحسين الجودة بحيث يغطي كافة جوانب نشاط التدقيق الداخلي.

- معايير الأداء:

– إدارة نشاط التدقيق الداخلي: يجب على الرئيس التنفيذي للتدقيق أن يدير نشاط التدقيق الداخلي بفعالية لضمان إضافة قيمة للمؤسسة.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.872
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (94) August 2023 العدد (94) أغسطس 2023



– طبيعة العمل: يجب أن يقوم نشاط التدقيق الداخلي بتقييم عمليات الحوكمة وإدارة المخاطر والرقابة والإسهام في تحسينها، وذلك من خلال إتباع أسلوب منهجي منظم وقائم على المخاطر.
– تخطيط مهمة التدقيق الداخلي: يجب أن يقوم المدققون الداخليون بوضع وتوثيق خطة عمل لكل مهمة من مهام التدقيق، تتضمن أهداف المهمة ونطاقها وتوقيتها والموارد المخصصة لها.
– تنفيذ مهمة التدقيق الداخلي: يجب أن يقوم المدققون الداخليون بتحديد وتحليل وتقييم وتوثيق المعلومات الكافية اللازمة لتحقيق أهداف مهمة التدقيق.
– تبليغ النتائج: يجب على المدققين الداخليين تبليغ نتائج مهام التدقيق.
– مراقبة سير العمل: يجب أن يقوم الرئيس التنفيذي للتدقيق الداخلي بوضع نظام لمراقبة ما يتخذ من أفعال إزاء النتائج التي تم إبلاغها الى الإدارة، وأن يحافظ على هذا النظام.
– التبليغ عن قبول المخاطر: عندما يَخلُص الرئيس التنفيذي للتدقيق الداخلي إلى أن الإدارة قد قبلت مستوى من المخاطر غير مقبول بالنسبة للمؤسسة، فإنه يجب على الرئيس التنفيذي للتدقيق الداخلي أن يناقش الأمر مع الإدارة العليا.

وإضافة إلى ما تقدم من معايير الخصائص والأداء، فإن هناك معايير أخرى أشار إليها الوجيه (2020، ص. 89) تتعلق بالتنفيذ يتم تطبيقها في بعض أنواع الأنشطة والمهام والوظائف للمراجعة الداخلية، وبذلك فهي مجموعات متعددة من معايير التنفيذ، تتعلق كل مجموعة بنوع من الأنواع الرئيسية لأنشطة المراجعة الداخلية. وقد وضعت هذه المعايير لضمان التأكيدات والأنشطة الاستشارية للمراجعة الداخلية، كما هو الحال في المعايير المتعلقة باكتشاف الغش على سبيل المثال، أي أن المعايير المميزة ومعايير الأداء تطبق على جميع خدمات وأنشطة المراجعة الداخلية، بينما تطبيق معايير التنفيذ على ممارسة معينة ومحددة، أي أنها تبين كيفية تنفيذ المعايير المميزة ومعايير الأداء في تلك الحالات المحددة.

الإجابة على السؤال الثالث: ما مقومات المراجعة الداخلية في المؤسسات الجامعية

مقومات المراجعة الداخلية في المؤسسات الجامعية:

يوجد العديد من المقومات الأساسية التي ينبغي مراعاة توافرها للقيام بعملية المراجعة الداخلية بالشكل السليم وذلك وفقا لعتيقي وعبد الجواد (2017، ص ص. 195-196) وهي كالآتي:

- هيكل تنظيمي سليم: وجود هيكل تنظيمي كفء يُعد نقطة البداية لنظام مراجعة داخلية فعالة كونه يحدد المسؤوليات وتسلسل الاختصاصات مع بيان السلطات لكل إدارة بدقة. وهو يختلف من مؤسسة إلى أخرى وفقا لحجم المؤسسة وعدد أقسامها وأنشطتها وعملياتها، فالهيكل التنظيمي الجيد يمكن أن يساعد في تتبع أنشطة المؤسسة وربط النتائج بالأهداف.
- نظام متكامل للرقابة الداخلية والمحاسبية: يساعد هذا النظام على نجاح المراجعة الداخلية كون المحاسبية تمثل البيئة التي يتم فيها إنجاز جميع الأنشطة. كما أنها مصدر للمعلومات والتقارير المحاسبية المطلوبة لمختلف المستويات الداخلية والخارجية. وحتى يحقق نظام المحاسبية دوره بكفاءة يجب أن يتميز بالبساطة والوضوح، وأن يؤدي إلى إظهار نتائج الأنشطة بوضوح ودقة من خلال التقارير المحاسبية.
- عدم التعارض في المصالح بين فريق المراجعة الداخلية والإدارة: وهذا ما يستوجب وجود نوع من التكامل والتعاون بين الإدارة ووحدة المراجعة الداخلية، فالإدارة تعتمد على تقارير المراجعة الداخلية في اتخاذ القرارات التي تحقق أهداف المؤسسة وحسن استخدامها لما تمتلك من موارد.
- التزام فريق المراجعة بالمعايير المهنية: السلوك الأخلاقي للفرد هو في المقام الأول التزام شخصي وليس نتاج قواعد وقوانين ملزمة، إلا أن صياغة ميثاق أخلاقي للمراجعين الداخليين يؤكد ترسيخ القواعد الأخلاقية لمهنة المراجعين في كافة تصرفاتهم أثناء الزيارات الميدانية للجامعات.

الإجابة على السؤال الرابع: ما واقع المراجعة الداخلية في الجامعات العربية

أولا: وحدات المراجعة الداخلية في الجامعات العربية:

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.872
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (94) August 2023 العدد (94) أغسطس 2023





▪ جامعات المملكة العربية السعودية: تعمل وحدة المراجعة الداخلية تحت إشراف مدير الجامعة مباشرة ولا تخضع لأي تأثيرات من قبل الإدارات التنفيذية، وقد حُدد دورها حسب المواثيق التي تمت مراجعتها وفقا لعسيري (2020، ص. 334) بما يلي:

– تقديم خدمات التأكيد، ومراجعة الالتزام، عن طريق مراجعة الأنشطة المالية أو التشغيلية أو الأكاديمية للجامعة بغرض التأكد من مدى توافقها مع اللوائح والأهداف.

– تقييم الاداء عن طريق مراجعة منهجية الأنشطة التشغيلية بالجامعة مقارنة بأهدافها، ومراجعة الهياكل التنظيمية والتأكد من أنها مفعلة لخدمة أهداف الجامعة، والفحص الدوري للإدارات وتقييم أنظمة الرقابة والمخاطر.

– إبلاغ المسؤولين بنتائج المراجعة التي تم التوصل إليها كتابياً بغرض خلق الفرص التحسينية لمعالجتها.

▪ جامعات الإمارات العربية المتحدة: يقوم مكتب المراجعة الداخلية بالمراجعة المالية والإدارية والتشغيلية لكافة أنشطة الجامعات، ويتبع مباشرة الإدارة العليا من خلال الهيكل التنظيمي، ويقدم خدمات توكيدية واستشارية بشكل موضوعي واستباقي قائم على دراسة المخاطر، وتعزيز دور مكتب المراجعة الداخلية في نقل المعارف والمهارات لخدمة المجتمع. وللمكتب استقلالية تامة غير مقيدة التي تمكنه من إنجاز أعماله بموضوعية، وللإدارة العليا الدور الداعم للتحقق من استقلالية المكتب من خلال الهيكل التنظيمي، وتحديد نطاق عمله وخططه السنوية، بما يتفق مع المعايير الدولية للمراجعة الداخلية. (سمهود، 2019، ص ص. 36-37).

▪ الجامعات الليبية: صدر قرار رقم 22 لسنة 2008 وفق الهيكل التنظيمي الجديد للجامعات بوجود مكتب للمراجعة الداخلية تابع لرئيس الجامعة، يقوم بالمراجعة المالية للمستندات ومراجعة مدى الإلتزام وإعداد تقارير بنتائج المراجعة وتقارير دورية عن نشاط المراجعة الداخلية (فرج، 2023، ص. 164).

▪ الجامعات المصرية: تعد وزارة المالية هي صاحبة السلطة الوحيدة للرقابة على الوحدات الإدارية، ورغم تحمل تلك الوحدات الإدارية للمسؤولية والخضوع للمسائلة إلا أنها مسؤولية محدودة للغاية فيما يختص بالإدارة المالية، ويتم تطبيق نظام مراقبة مدى الالتزام من خلال مندوبي وزارة المالية، بما يعني ان الجهات الإدارية الحكومية لا تمتلك القرار بشأن عمليات الرقابة الداخلية أو المراجعة الداخلية، كما لا يتم الفصل بين الواجبات داخل الوحدة الحسابية حيث لا يوجد فصل تخطيط الموازنة عن سجل الالتزامات عن مهام التنفيذ والمحاسبة؛ مما يضعف من الرقابة الداخلية في الجهات الإدارية (فرج، 2023، ص ص. 165-166).

ثانيا: واقع المراجعة الداخلية في الجامعات العربية من خلال الأدبيات:

رغم قلة عدد الدراسات التي تتناول واقع المراجعة الداخلية في الجامعات العربية بشكل محدد وأكثر دقة، إلا أن هناك دراسات علمية تتكامل موضوعاتها وتتقاطع مع وظائف المراجعة الداخلية وأهدافها في الجامعات، كالدراسات المتعلقة بالتدقيق الداخلي وتطبيقات الحوكمة والمساءلة والمحاسبية والرقابة الداخلية وإدارة المخاطر. وسنذكر هنا بإيجاز واقع المراجعة الداخلية في جامعات السعودية، فلسطين ومصر بناء على الدراسات الموجودة رغم قلتها.

أولا: السعودية

تناولت بعض الدراسات المراجعة الداخلية في الجامعات السعودية، والتي جاء من بينها الدراسات التالية:

▪ تأتي دراسة فلفلان (2016) لفحص أداء وظيفة المراجعة الداخلية في الجامعات السعودية الحكومية في ضوء الدليل الإرشادي الصادر عن ديوان المراقبة العامة؛ لمعرفة مدى توفر المقومات الأساسية للمراجعة الداخلية فيها. وتوصلت الدراسة إلى أن الوضع الحالي لإدارات المراجعة الداخلية يتفق مع متطلبات الدليل الإرشادي الصادر عن ديوان المراقبة العامة بدرجة عالية، كما وجدت العديد من المعوقات والصعوبات التي تواجه وحدات المراجعة الداخلية في الجامعات السعودية الحكومية.

▪ وأما دراسة عسيري (2020) التي هدفت إلى تحديد دور المراجعة الداخلية في تدعيم حوكمة الجامعات السعودية، فقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الحوكمة الأكاديمية في الجامعات توجد توازن بين الاستقلالية والمساءلة، وتضع إطارا عاما للمشاركة الفاعلة لجميع الأطراف مما يمكنها من التمتع بمركز تنافسي، وتمنحها الفرصة لتقديم خدمات مميزة أكاديميا وإداريا، وفي الوقت ذاته تحميها من الفساد الإداري والمالي وسوء استخدام السلطة. وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن جودة أعمال المراجعة الداخلية مرتبطة بمدى استقلالية الجامعة وشفافيتها ووضوح سياساتها؛ فالحوكمة تعنى بجودة الأنظمة وتوافقها مع الأهداف وحاجات المجتمع، ووظيفة

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.872
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (94) August 2023 العدد (94) أغسطس 2023



المراجعة الداخلية تقوم بدور أساسي في تقييم مدى التزام الجامعة بهذه القوانين والأنظمة، وكذلك تقييم أنظمة الرقابة الداخلية وتحديد المخاطر المحتملة وسبل الوقاية منها. وأوصت الدراسة بإعادة هيكلة المجالس في الجامعات السعودية، وتفعيل مشاركة المستفيدين من الطلاب والخريجين والموظفين وأعضاء هيئة التدريس والمجتمع المحلي في هذه المجالس، وضرورة ربط وحدات المراجعة الداخلية بمجلس الجامعة لمنحه مزيدا من الاستقلالية الفعلية، مع تأكيد ضرورة تطوير وحدات المراجعة الداخلية، والاهتمام بالنمو المهني للعاملين في هذه الوحدات.

- وجاءت دراسة الجبر والمبارك (2021) لكي تتعرف على محددات فاعلية المراجعة الداخلية في الجامعات السعودية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية المراجعة الداخلية يقاس بمؤشر يعكس مدى الالتزام باللائحة الموحدة لوحدات المراجعة الداخلية في الأجهزة الحكومية والمؤسسات العامة بدعم الإدارة العليا، واستخدام التوظيف في وحدات المراجعة الداخلية والعمل على تدريب وتأهيل الموظفين والقيادات، وعدد مديري وحدات المراجعة بمدى الاستعانة بأطراف خارجية للقيام بوظيفة الداخلية منذ التأسيس، فيما ترتبط سلبا المراجعة الداخلية؛ الأمر الذي يشير إلى أهمية النظر إلى هذه العوامل عند السعي لتطوير المراجعة الداخلية في القطاع العام السعودي.
- وأما دراسة عبد الرحمن وبا ناصر (2022) فقد هدفت إلى التعرف على أثر المراجعة الداخلية في تحسين كفاءة الأداء المالي لجامعة الملك عبد العزيز بجدة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المراجعة الداخلية تتمتع بالاستقلالية والأمانة، والموضوعية والحياد، وهي تساهم بشكل كبير في تحسين كفاء الأداء المالي للجامعة، كما يتمتع المراجع الداخلي بالقيم الأخلاقية؛ مما يسهم في زيادة كفاءة المراجعة الداخلية وبالتالي تحسين كفاء الأداء المالي للجامعة

ثانياً: فلسطين:

وفقا لدراسة نشوان (2016) الميدانية على الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة حول "دور المراجعة الداخلية في ضوء متطلبات حوكمة الجامعات" فقد اشتملت عناصر الدراسة لتفعيل المراجعة الداخلية على أربعة مجالات، هي:

- إدراج مراجعة الالتزام بحوكمة الجامعات ضمن برنامج المراجعة الداخلية.
- التأهيل العلمي والعملي لأفراد المراجعة الداخلية.
- تعيين عناصر فنية من داخل إدارة المراجعة الداخلية.
- شفافية التقارير المالية والإدارية للجامعات.

وقد احتوت المجالات الأربعة على 35 فقرة مع اعتماد الاستبانات أداةً للدراسة؛ حيث وزعت على مستويات وظيفية متنوعة. وجاءت النتائج جيدة جدا؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي النسبي لمجالات العناصر الأربعة قرابة 81٪. وكانت أقل قيمة للمتوسط الحسابي للفقرات الـ 35 هي فقرة "تقوم الجامعة بإدراج كافة المعلومات عن مجلس الأمناء ومجلس الجامعة في التقارير الإدارية" وفقرة "تفصح الجامعة عن طرق تعيين رئيس الجامعة والعمداء ورؤساء الأقسام ضمن تقاريرها الإدارية" حيث بلغت 3.84 من 5 بوزن نسبي 69.52٪. وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة تقوم بدور مهم في المراجعة الداخلية من حيث الفحص والتحقق والتقييم المالي والمحاسبي ومدى الالتزام بنظم الرقابة الداخلية والسياسات والإجراءات التي تحقق التطوير المستمر. كما يمكن تفعيل دور المراجعة الداخلية عبر تطبيق مبادئ الحوكمة وممارساتها.

وبما أن إدارة المخاطر إحدى عمليات التدقيق والمراجعة الداخلية كما ذكرت لجنة رعاية المنظمات (COSO,2004) التابعة للجنة تريدواي الأمريكية؛ تأتي دراسة أبو شعبان (2016) حول "مدى قيام المدقق الداخلي بتقييم المخاطر التشغيلية في الجامعات والكليات المتوسطة الفلسطينية في قطاع غزة" من وجهة نظر المدققين الداخليين. وتقيس الدراسة درجة اهتمام المدققين بالمخاطر المرتبطة بعدة جوانب، وجاءت النتائج كالتالي:

م	الجوانب المتعلقة بالمخاطر	درجة الاهتمام
١	الموظفون وأخطاؤهم البشرية والتجاوزات المحتملة	متوسطة
٢	التكنولوجيا	متوسطة
٣	البيئة المحيطة والتقلبات الاقتصادية	متوسطة

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.872
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (94) August 2023 العدد (94) أغسطس 2023



٤	ممارسات الإدارة وممارسات الأعمال	كبيرة

وبوصف المراجعة الداخلية أداةً وجزءا مهما للرقابة الداخلية ونظمها (الصبان، 1996)، وأن الرقابة تسعى للتأكد من تحقيق الأهداف وفقا لما تم الخطيط له بالإضافة إلى التطوير المستمر للمنظمة؛ فقد رأى صويص (2020) في دراسة تطبيقية على الجامعات الحكومية الفلسطينية أن مستوى الرقابة الداخلية في الجامعات الفلسطينية الحكومية يصل لنسبة مرتفعة قدرها 79.75٪ ويساهم في تحقيق التطوير التنظيمي عبر نشاطات المراجعة الداخلية (صويص، 2020).

ثالثا: مصر:

يشير العتيقي وعبد الجواد (2017) إلى ضعف تطبيق المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية؛ وذلك لاعتمادها بشكل كبير على عمليات المراجعة الخارجية التي تنفذها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد مع عدم توافر وحدات خاصة للمراجعة الداخلية في الجامعات. وكان هذا الحكم نتيجة لدراسة ميدانية على خمس جامعات مصرية من خلال استطلاع رأي على عينة من الخبراء عبر استبانة تناولت ثلاثة أبعاد مشتملة على 67 فقرة في ضوء المعايير الدولية للمراجعة الداخلية. ويمكن تلخيص النتائج في الشكل التالي (ص. 208):

م	الأبعاد		عدد الفقرات	درجة الوزن النسبي من 3	التقييم
1	واقع أنشطة المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية		14	1.2	ضعيفة
2	مجالات المراجعة الداخلية	الإدارة	9	1.33	ضعيفة
		العمليات	7	1.45	ضعيفة
		القدرة المؤسسية	14	1.69	متوسطة
		البرامج الأكاديمية	7	1.68	متوسطة
3	عوامل نجاح المراجعة الداخلية للمؤسسات الجامعية		16	1.51	ضعيفة

وعلى الرغم من صدور قرار في عام 2020 ينص على استحداث أقسام للمراجعة الداخلية والحوكمة في وحدات الجهاز الإداري للدولة في مصر؛ إلا أن الجامعات الحكومية المصرية لم تفعلها ضمن الهيكل التنظيمي لها (فرج، 2023). فانعدام المراجعة الداخلية واللجان المختصة للمراقبة والفحص المستمر لتحديد مدى تطبيق الأنظمة والقوانين يعيق من تطبيق الحوكمة في الجامعات المصرية (عبد الباقي، 2017)، لا سيما أنها تعاني من ضعف في الأداء والقدرة التنافسية مع غيابها عن معظم التصنيفات الدولية بسبب غياب عناصر الحوكمة المتعلق بعدم تفعيل المراجعة الداخلية (حمدي، 2020).

وتشير إحدى التقارير أن جامعة القاهرة بدأت في اتخاذ عدد من الإجراءات المهمة للمساهمة في تحقيق فعال للمراجعة الداخلية والشفافية المطلقة والرقابة الذاتية والحوكمة، بالإضافة إلى التعاون مع هيئة الرقابة الإدارية والدعم العلمي والفني المتبادل مع زيادة الوعي المجتمعي بأهمية الحوكمة والرقابة الذاتية (جامعة القاهرة، 2022).

الاستنتاجات

من خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة سواء على المستوى المحلي أو العربي تبين أن المراجعة الداخلية في الجامعات يختلف توظيفها من جامعة إلى أخرى، كما تتضح النتائج التالية:

- أن المراجعة الداخلية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالجودة الشاملة في الجامعات، وأن بينهما علاقة إيجابية طردية.
- أن الوضع الحالي لإدارات المراجعة الداخلية في الجامعات السعودية يتفق مع متطلبات الدليل الإرشادي الصادر عن ديوان المراقبة العامة وجاء بدرجة عالية.
- يوجد بعض المعوقات والصعوبات التي تواجه وحدات المراجعة الداخلية في الجامعات السعودية الحكومية التي يجب العمل إيجاد الحلول المناسبة لها.
- أن الحوكمة الأكاديمية في الجامعات توفر توازن بين الاستقلالية والمساءلة، وتضع إطارًا عامًّا للمشاركة الفاعلة لجميع الأطراف مما يمكنها من التمتع بمركز تنافسي، وتمنحها الفرصة لتقديم خدمات مميزة أكاديميًّا وإداريًّا.

ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.872



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (94) August 2023 العدد (94) أغسطس 2023



- أن فاعلية المراجعة الداخلية يقاس بمؤشر يعكس مدى الالتزام باللائحة الموحدة لوحدات المراجعة الداخلية في الأجهزة الحكومية والمؤسسات العامة بدعم الإدارة العليا.
- أن المراجعة الداخلية تمتع بالاستقلالية والأمانة، والموضوعية والحياد، وهي تساهم بشكل كبير في تحسين كفاء الأداء المالي للجامعة السعودية.
- وجود قصور كبير في التشريعات واللوائح التنظيمية لأهداف ومسؤوليات وصلاحيات وظيفة المراجعة الداخلية في الجامعات الليبية.
- أن التحول الرقمي له علاقة إيجابية بجودة المراجعة الداخلية في الجامعات الكويتية، وأن وجود قواعد وضوابط منظمة لآليات التحول الرقمي تعمل على توفير نظم وثقافة تكنولوجية ومالية أثناء تطبيق وظيفة المراجعة الداخلية في الجامعات الكويتية.
- أن المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالجودة الشاملة والعلاقة بينهما طردية.
- وجود علاقة إيجابية بين إدارة المراجعة الداخلية وإدراك أصحاب المصلحة لفعالية هيكل المراجعة الداخلية بالجامعات المصرية.

المراجع

1. أبو شعبان، أ. إ. (2016). *مدى قيام المدقق الداخلي بتقييم المخاطر التشغيلية في الجامعات والكليات المتوسطة الفلسطينية في قطاع غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، فلسطين، غزة. مسترجع في يوليو 5، 2023 من: https://search.mandumah.com/Record/821377
2. أحمد، ز. ع. (2013). إطار لمحددات فعالية وظيفة المراجعة الداخلية في القطاع الحكومي: دراسة ميدانية على وزارة الإدارة المحلية بجمهورية مصر العربية. *مجلة التجارة والتمويل*، ع(3)، 333-382.
3. الجبر، ع.، المبارك، ع. (2021). محددات فاعلية المراجعة الداخلية في القطاع العام: الجامعات السعودية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية والإدارية*، (2) 22، 25- 31.
4. الجبو، م. (2017). مبادئ حوكمة الشركات من خلال تطبيق المعايير الدولية للمراجعة الداخلية: دراسة تطبيقية على الشركة الليبية للحديد والصلب. *مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال-جامعة مصراتة*، س 5، عدد خاص، 221-240.
5. الجمعية السعودية للمراجعين الداخليين. (2023). حول المراجعة الداخلية. مسترجع في يوليو 5، 2023 من: *https://www.iia.org.sa/ar/about-us/about-internal-auditing/*.
6. الرزين، ع. م.، ومنصور، أ. م. (2015). التأهيل المهني للمراجعين الداخليين في المملكة العربية السعودية والدور المأمول من الجمعية السعودية للمراجعين الداخليين: دراسة ميدانية. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، 39 (2)، 1-65.
7. السكري، ش. (2015). المعايير الدولية الحديثة للرقابة والمراجعة الداخلية. اليمن: مركز سبيد.
8. الصبان، م. س. (1996). *الرقابة والمراجعة الداخلية: مدخل نظري تطبيقي*. الإسكندرية: الدار الجامعية
9. العامر، ع. (2019). *الإطار العام لعمل وحدات المراجعة الداخلية في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
10. العتيقي، إ. م.، عبد الجواد، ج. س. (2017). تطبيق المراجعة الداخلية في الجامعات المصرية في ضوء المعايير الدولية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 10 (27)، 189-222، مسترجع في يوليو 5، 2023 من:http://search.mandumah.com/Record/787999
11. المبارك، ع.، الجبر، ع. (2021). واقع المراجعة الداخلية في الجامعات السعودية الحكومية: دراسة ميدانية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية والإدارية*، 22(1)، 209-219.
12. النعيمات، س. (2009). بيان أثر التدقيق الداخلي على مخرجات النظام المحاسبي في قطاع البنوك التجارية الأردنية. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 1(8)، 210-243.
13. الوجيه، أ. (2020). أثر تطبيق معايير الحوكمة في تقييم جودة المراجعة الداخلية في الجامعات اليمنية الأهلية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 13(46)، 81-103.
14. بلال، ب. (2017). *المراجعة الداخلية كأداة لتقييم نظام الرقابة الداخلية: دراسة حالة مؤسسة الجنوب للتمور بسكرة* [رسالة ماجستير]. جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.872
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (94) August 2023 العدد (94) أغسطس 2023



15. جامعة القاهرة. (17 يناير، 2022). *رئيس جامعة القا هرة يتلقى تقريرا حول جهود تطبيق الحوكمة والشفافية والرقابة الذاتية*. https://cu.edu.eg/ar/Cairo-University-News-14419.html
16. حمدي، ش. م. (2020). تطبيق الحوكمة في الجامعات المصرية كمدخل لتعزيز الريادة: دراسة ميدانية بالتطبيق على جامعة قناة السويس.*مجلة البحوث والدراسات العربية*، 72 ، 393- 447. مسترجع في يوليو 5، 2023 من:http://search.mandumah.com/Record/1083190
17. خلاصي، ر. (2013). *المراجعة الداخلية: مدخل إلى المراجعة الداخلية*. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
18. سليمان، م. م. (2006). *حوكمة الشركات ومعالجة الفساد المالي والإداري: دراسة مقارنة*. الإسكندرية: الدار الجامعية.
19. سمهود، ف. (2019). دور وظيفة المراجعة الداخلية في الجامعات الليبية قراءة ناقدة تحليلية للتشريعات النافذة في ضوء المعايير والتجارب الدولية. *مجلة جامعة صبراتة العلمية*، (5)، 21-45.
20. صويص، م. أ. (2020). دور الرقابة الإدارية في تحقيق التطوير التنظيمي: دراسة تطبيقية في الجامعات الحكومية الفلسطينية. *المجلة العربية للإدارة*، 40 (4)، 23-42. مسترجع في يوليو 5، 2023 من: https://aja.journals.ekb.eg/article_88301_a00941d36797d5e1235ce3a4c69d0721.pdf
21. عبد الباقي، ع. ن. (2017). *حوكمة الجامعات المصرية وسبل تعزيزها على ضوء ممارسات الجامعة الفنلندية الافتراضية* [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الفيوم، مصر.
22. عبد الرحمن، ن.، وبا ناصر، ل. (2023) أثر المراجعة الداخلية في تحسين كفاءة الأداء المالي لجامعة الملك عبد العزيز بجدة. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، (10)6، 56- 81.
23. عبدالله، خ. (2000). *علم تدقيق الحسابات الناحية النظرية والعلمية*. عمان: دار وائل للنشر.
24. عسيري، خ. (2020). دور المراجعة الداخلية في تدعيم حوكمة الجامعات السعودية: مقالة مرجعية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية والإدارية*، 21(9)، 329-337.
25. فرج، هـ. خ. (2023). أثر تفعيل إدارة المراجعة الداخلية على إدراك أصحاب المصالح لفعالية هيكل الرقابة الداخلية بالجامعات الحكومية المصرية : دراسة تجريبية. *مجلة الإسكندرية للبحوث المحاسبية*، 7 (1)، 149-210. مسترجع في يوليو 5، 2023 من: https://aljalexu.journals.ekb.eg/article_288613.html
26. فلفلان، ع. (2016). *تقييم أداء وظيفة المراجعة الداخلية في الجامعات السعودية في ضوء تطبيق الدليل الإرشادي الصادر عن ديوان المراقبة العامة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. قسم الإدارة المحاسبية، كلية إدارة الأعمال، جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
27. نشوان، ف. أ. (2016). *تفعيل دور المراجعة الداخلية في ضوء متطلبات حوكمة الجامعات: دراسة ميدانية على الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر، غزة. مسترجع في يوليو 5، 2023 من: file:///Users/mohammedalkahtani/Downloads/20066128.pdf
28. Arena, M. (2013). Internal audit in Italian universities: An empirical study. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93, 2000-2005.
29. Huong, G. N. T., Thai, H. M., Phuong, D. N. T., & Tien, D. N. (2023). Factors affecting the perceived readiness on the adoption of internal audit in public universities: evidence from Vietnam. Management and Accounting Review (MAR), 22(1), 133-166.
30. Mustapha, W. M. W., & Abidin, N. H. Z. (2023). Internal Audit and Risk Management Practices among Public Universities in Malaysia. IPN Journal of Research and Practice in Public Sector Accounting and Management, 7(1), 1-14.
31. Sari, N., Ghozali, I., & Achmad, T. (2017). The effect of internal audit and internal control system on public accountability: The emperical study in Indonesia state universities. International Journal of Civil Engineering and Technology, 8(9), 157-166.

القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين

Servant leadership among secondary school principals in the city of Riyadh and its relationship to job satisfaction from teachers' point of view

إعداد

د. سعود غسان البشر

Dr. Saud Albeshir

قسم الإدارة التربوية - كلية التربية بجامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2023.318458

استلام البحث : ٢٥ / ٤ / ٢٠٢٣

قبول النشر: ٩ / ٥ / ٢٠٢٣

البشر، سعود غسان (٢٠٢٣). القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧(٣٥) أكتوبر، ٣٤١ – ٣٦٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى اكتشاف درجة ممارسة القيادة الخادمة في المدارس الثانوية وتأثيرها على الرضا الوظيفي . واستخدم الباحث المنهج الوصفي للدراسة، وقد استخدم الدراسة استبانة مكونة من ٢٧ فقرة للحصول على معلومات للإجابة على تساؤلات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من ٣٧٣ معلما من المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. وقد وجدت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين سلوكيات القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين حيث يساهم المديرون الذين يظهرون سلوكيات القيادة الخادمة في زيادة الرضا الوظيفي للمعلمين. أيضا أظهرت الدراسة اختلافا في نتائج الدراسة على بعض متغيرات الدراسة حيث وجدت الدراسة المعلمين الأكثر خبرة لديهم مستوى أعلى من درجة الرضا الوظيفي. وقدم الدراسة عدد من التوصيات التي يمكن تبنيها في المؤسسات التعليمية لتفعيل ممارسات القيادة الخادمة.

الكلمات الاستدلالية: القيادة الخادمة, الرضا الوظيفي, الإدارة المدرسية

Abstract

The study aimed to discover the degree of practicing servant leadership in secondary schools and its impact on job satisfaction. The researcher used the descriptive approach to the study, and the study used a questionnaire consisting of 27 items to obtain information to answer the study questions. The study sample consisted of 373 male teachers from the secondary stage in Riyadh. The study found a positive relationship between the servant leadership behaviors of school principals and teachers' job satisfaction, as principals who show servant leadership behaviors contribute to an increase in teachers' job satisfaction. The study also showed a difference in the study's results on some of the study variables, as the study found that the more experienced teachers had a higher level of job satisfaction. The study presented several recommendations that can be adopted in educational institutions to activate servant leadership practices.

Keywords: servant leadership, job satisfaction, school administration.

مقدمة الدراسة

المدراء والمعلمون هم العوامل الرئيسية المحددة لجودة التعليم، فالمعلمون الذين ينفذون أنشطة تعليمية في الفصل ويقضون وقتًا أطول مع الطلاب لهم تأثير مهم على تحصيل الطلاب، وفي هذا الصدد، إذا أخذنا في الاعتبار حقيقة أن الموظفين الذين يتمتعون برضا وظيفي مرتفع يساهمون في العمل بشكل أكثر فعالية وتحقيق أداء عالٍ، فإن أهمية تحسين الرضا الوظيفي للمعلم فيما يتعلق بالنجاح المدرسي وتحسين التعليم يمكن أن تكون أكثر أهمية، ومن المرجح أن يكون المعلمون الراضون أكثر حماسًا لقضاء المزيد من الوقت والطاقة لتعليم الطلاب، وهكذا، فإن فهم العوامل التي تساهم في إرضاء المعلم أمر ضروري لتحسين قاعدة المعلومات اللازمة لدعم نظام تعليمي ناجح، وهذا هو السبب في إجراء دراسات لتحديد العوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي للمعلم، وأولها السلوكيات القيادية للمديرين كأحد العوامل التي تؤثر إيجابًا على الرضا الوظيفي، من خلال بحث تأثير مناهج القيادة المختلفة على الرضا الوظيفي، أيضًا فإن إحدى مناهج القيادة هذه التي تؤثر على الرضا الوظيفي هي القيادة الخادمة، والتي لديها القدرة على تحسين البيئة المدرسية بأكملها حيث يعيش فيها المعلمون ويخدمون، وتوفر فرصة لتعليم الطلاب، وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات في الأدبيات حول تأثير قيادة الخادم على الرضا الوظيفي، لم يتم إجراء دراسات حول هذا الموضوع في مدينة الرياض، ولهذا السبب تركز هذه الدراسة على تأثير السلوكيات القيادية الخادمة لمديري المدارس الثانوية على الرضا الوظيفي للمعلمين، حيث تتمثل المهمة الرئيسية لمدير المدرسة في أن يكون في خدمة المجتمع المدرسي والمجتمع الأوسع، ويقدم مفهوم القيادة التربوية كخدمة للآخرين منظورًا فريدًا يلفت الانتباه إلى مبادئ الأخلاق والرعاية، كما أنه يوفر تحولًا في الطريقة التي تنظر بها الإدارة إلى أعضاء منظمتها، فلم يعد يُنظر إليهم على أنهم موظفين "فرديين وانتهازيين ويخدمون أنفسهم" ولكن يُنظر إليهم بدلاً من ذلك على أنهم أشخاص يهتمون بمنظمتهم وفي نفس الوقت يحاولون تحقيق أهدافهم الشخصية في بيئة من الثقة المتبادلة، وضمن هذا السياق، تتميز المدارس الفعالة بسلوكيات القيادة الخادمة لمديريها لأن هذه السلوكيات تؤدي إلى مستويات أعلى من الرضا الوظيفي للمعلمين والتي بدورها يكون لها تأثير إيجابي على إنجازات الطلاب، وبالتالي فإن التحقيق في جوانب القيادة الخادمة يمكن أن يتم على أفضل وجه ضمن أطر القيم الثقافية الوطنية والممارسات الحالية في الإدارة التربوية.

مشكلة الدراسة

الهدف الأساسي للقيادة الخادمة هو العمل من أجل تطوير الآخرين والمؤسسات وليس لتحقيق مكاسب شخصية، حيث تكرس القيادة الخادمة وقتها وطاقتها للزملاء وأهداف المنظمة لتعزيز بيئة منتجة، وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن

أساليب القيادة مرتبطة بالرضا الوظيفي، وتظهر بعض الدراسات أن أسلوب قيادة معين فقط قد يكون مناسبًا لمهنة معينة، ولتحقيق قيمة واستقلالية الموظفين، وكذلك امتثال المعلم، وتوفير نتائج رائعة، فقد تم اقتراح أن نوعًا معينًا من القيادة الخادمة يرتبط برضا المعلمين بوظائفهم، وتكمن المشكلة في أن الدراسة تبحث فيما إذا كانت القيادة الخادمة موثوقة في النظام التعليمي، على الرغم من إجراء العديد من الدراسات الأخرى حول أنماط القيادة المختلفة، لزيادة التوافق، هناك حاجة إلى مزيد من البحث لتحديد ما إذا كان المعلمون راضين أثناء العمل والقيام بأنشطة القيادة الخادمة.

أهمية الدراسة:

نظرًا لاستكشاف الظواهر الجديدة في هذا الإعداد، فإن أهمية هذا البحث الحالي لها قيمتها، حيث يوفر معلومات عن تقييمات الموظفين لسعادة وظيفتهم نتيجة للتنسيق الإيجابي والسمات القيادية في المدارس الثانوية بالرياض، بالإضافة إلى ذلك، تبني الدراسة على أهمية القيادة الخادمة في المدرسة، كما نظر في العلاقة بين القيادة الخادمة وأعضاء هيئة التدريس، وقد تم اكتشاف أن هذه العناصر متشابكة وأن مديري المدارس يجب أن يكونوا نموذجًا لموقف إيجابي واتخاذ الإجراءات المناسبة لإرضاء أعضاء هيئة التدريس أو الموظفين، وقد تكون نتائج هذه الدراسة مفيدة لقيادات المؤسسات التعليمية لتبني مثل أسلوب القيادة هذا لزيادة رضا المعلم، ومن خلال تعزيز الثقافة الإدارية والفعالية، قد تحسن هذه الدراسة وظيفة القيادة الخدمية في البيئة التعليمية، وقد يساعد هذا في تطوير ومساهمة المعرفة الجديدة حول هذه القيادة، والتي تركز في المقام الأول على خدمة المدرسة والموظفين، والزملاء، وإرضاء أعضاء هيئة التدريس في هذا المجال.

أهداف الدراسة:

سعى هذا البحث إلى تحقيق هدفين رئيسيين:

(١) استكشاف العلاقة بين أسلوب القيادة الخادمة المتصور لمديري المدارس والرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية.

(٢) تحديد الفروق ذات الدلالة في أسلوب القيادة الخدمية المدرك للمدرسين ورضاهم الوظيفي على أساس الخبرة والمؤهلات التي تؤخذ كمتغيرات ديموغرافية.

تساؤلات الدراسة:

التساؤل رئيسي: (ما هي العلاقة بين القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في مدينة الرياض؟) ويتفرع عن التساؤل الرئيسي مجموعة من التساؤلات الفرعية وهي:

١) ما مدى التزام مديري المدارس بممارسة القيادة الخادمة؟
٢) ما تأثير القيادة الخادمة على تطوير أداء المعلمين؟
٣) ما مدى شعور المعلمين بالرضا الوظيفي في ظل القيادة الخادمة؟

مصطلحات الدراسة الدراسة

القيادة الخادمة: هي فهم وممارسة للقيادة تضع مصلحة أولئك الذين يقودون على المصلحة الذاتية للقائد، كما تعزز القيادة الخادمة تقييم الأفراد وتنميتهم، وبناء المجتمع، وممارسة الأصالة، وتوفير القيادة لصالح أولئك الذين يقودون، وتقاسم السلطة والمكانة من أجل الصالح العام لكل فرد، والتنظيم الكلي، وأولئك الذين تخدمهم المنظمة(إبراهيم، ٢٠١٩).

الرضا الوظيفي: الحالة العاطفية الممتعة الناتجة عن تقييم الوظيفة على أنها تحقيق أو تسهيل تحقيق القيم الوظيفية للفرد (صلاح الدين، ٢٠١٦).

الإطار النظري للدراسة:

القيادة الخادمة:

القيادة الخادمة هي إحدى مناهج القيادة التي ظهرت في الدراسات التي أجريت في أدبيات القيادة، حيث أصبحت القيادة الخادمة مأهولة بالأبعاد والخصائص وتبدأ القيادة الخادمة بالشعور الطبيعي بأن المرء يريد أن يخدم أولاً، ثم يتعلم القيادة كخادم للمجتمع المحيط به، وتتخلل أفكار الخدمة والمساعدة والفعالية مفهوم القيادة الخادمة، كما تركز القيادة الخادمة بشكل أساسي على احتياجات ورغبات الأتباع قبل احتياجات القائد وتؤكد على التطور الشخصي وتمكين الأتباع، كما يتم تعريف القيادة الخادمة على أنها موقف يقود الآخرين من منظور وضع الغرض التنظيمي، واحتياجات المنظمة، واحتياجات الناس على احتياجات ورغبات القائد (الصالح، ٢٠٢٠)، وغالبًا ما تركز القيادة الخادمة على تطوير المتابعين بهدف زيادة قدرة المتابعين على ممارسة الأساليب الإبداعية وتولي مسؤوليات أكبر في العمل، ومع ذلك يمكن اعتبار هذه الجهود فعالة في المقام الأول في الأماكن التي يُنظر فيها إلى قدرة واستعداد المتابعين لممارسة المبادرة وتوجيه أنشطتهم الخاصة على أنها مرغوبة حيث يستمع القادة الخدم إلى الناس ويمدحونهم ويدعمونهم ويزعمون أنهم يهتمون باحتياجاتهم (معوض، ٢٠١٧).

خصائص القيادة الخادمة:

١) تقدير الناس (الاستماع على التوالي، خدمة احتياجات الآخرين أولاً والإيمان بالناس).
٢) تنمية الناس (توفير فرص التعلم، ونمذجة السلوك المناسب وبناء الآخرين من خلال التشجيع).
٣) بناء المجتمع (بناء علاقات قوية والعمل بشكل تعاوني وتقييم الفروق الفردية).
٤) إظهار الأصالة (النزاهة والثقة، والانفتاح والمساءلة، والاستعداد للتعلم من الآخرين).
٥) توفير القيادة (تصور المستقبل، أخذ المبادرة وتوضيح الأهداف).

٦) تقاسم القيادة (خلق رؤية مشتركة، تقاسم سلطة صنع القرار ومشاركة المكانة والامتيازات مع جميع مستويات المنظمة) (Tate، ٢٠٠٣).

مميزات القيادة الخادمة:

تشمل القيادة الخادمة كسلوكيات أو خصائص للقائد التواضع، والقوة العلائقية، وتوجيه الخدمة، وتنمية المتابعين، وتشجيع استقلالية التابع، والدعوة الإيثارية، والشفاء العاطفي، ورسم الخرائط المقنعة، والحكمة والإشراف التنظيمي، كما تتمثل مزايا نموذج القيادة الخادمة في الإيثار والبساطة والوعي الذاتي، إنه يؤكد على الشعور الأخلاقي بالاهتمام بالآخرين، مما يقلل من التعقيد الناجم عن وضع الرغبات الشخصية في صراع مع رغبات الأتباع، وبالتالي يكون لدى أصحاب القيادة الخادمة اهتمام غير أناني بالآخرين، والذي يتضمن غالبًا تضحيات شخصية، ويتم توجيه سلوكيات القادة الخدم نحو منفعة الآخرين حتى عندما تتعارض هذه السلوكيات مع مصالحهم الشخصية، كما أن للقيادة الخادمة تأثير على الكفاءة الذاتية للموظفين (فايد، ٢٠٢٠)، ويمكن للمدير كقائد خادم أن يمهد الطريق لتطوير الكفاءة الذاتية لدى الأتباع من خلال ثلاثة أشكال رئيسية من التأثير: تجارب الإتقان، الخبرات غير المباشرة والإقناع اللفظي، فمن خلال توفير تجربة إتقان، سيكون دور القائد الخادم هو وضع رؤية لدور المعلم في المدرسة، أو إظهار الثقة في المعلم أو تزويد المعلم بفرصة لكسب الثقة، وتمكين المعلمين، كما سيستخدم القائد الخادم أيضًا الخبرات غير المباشرة (النمذجة) لمساعدة المعلم على زيادة الكفاءة الذاتية، وتعد النمذجة أمرًا حاسمًا للقيادة الخادمة، وهي تؤكد التزام القائد الشفهي بخدمة التابع وتمكين المعلمين (Cerit، ٢٠٠٩).

عندما يكون السلوك الملائم النموذجي والمكافآت المقدمة متوقفة على الأداء، فإن الكفاءة الذاتية للمعلمين تميل إلى أن تكون أعلى، وقد يستلزم الإقناع اللفظي ملاحظات أداء محددة من مشرف أو زميل أو قد يشمل الأحاديث العامة في صالة المعلمين أو في وسائل الإعلام حول قدرة المعلمين على التأثير على الطلاب، حيث يشير الإقناع اللفظي إلى بُعد الإيثار للقيادة الخادمة حيث قد يقدم القائد تقييمًا إيجابيًا لفائدة التابع الفردي، حتى في التكاليف المحتملة للقائد، وعندما يساعد القائد الخدم المعلم على تحسين الكفاءة الذاتية من خلال الإقناع اللفظي، يبدو أن المعلمين يعززون معتقداتهم بشأن القدرات التي لديهم لتحقيق مهامهم، أيضًا، يضمن المدير كقائد خادم مشاركة المعلمين في القرارات التي تؤثر على حياتهم العملية، لأن القيادة الخادمة تقترح التعاون بين القائد والتابع، فقد كان للمعلمين الذين أدركوا أن لهم تأثيرًا أكبر في صنع القرار كفاءة ذاتية أقوى، وبالتالي فإن المدير الذي يُظهر سلوكيات القيادة الخادمة قد يساهم في زيادة الكفاءة الذاتية للمعلمين (المهدي، ٢٠١٦).

انتقادات القيادة الخادمة:

ومع ذلك، يتم أحيانًا انتقاد القيادة الخادمة لأنها تبدو غير واقعية، وتشجع السلبية، ولا تعمل في كل سياق، وفي بعض الأحيان تخدم السبب الخاطئ وترتبط بالدلالة السلبية لمصطلح الخادم (أو العبد) (.Georgolopoulos et al، ٢٠١٨)، كما وُصفت القيادة الخادمة بأنها ساذجة وسلبية وضعيفة وغير واقعية.

انتقاد آخر للقيادة الخادمة هو أن هذا النموذج ليس نهجًا قياديًا متميزًا ويتألف من القيادة التحويلية، كما تختلف القيادة الخادمة عن القيادة التحويلية في مجالين مهمين، أولاً، تتطلب القيادة الخادمة أن يصبح القائد مسؤولاً عن أكثر من مجرد تحقيق الأهداف التنظيمية، ثانيًا، تعطي القيادة الخادمة اتجاهًا للبعد الأخلاقي، وينصب التركيز الأساسي للزعيم التحويلي على المنظمة، حيث يكون تطوير المتابعين وتمكينهم ثانويًا لتحقيق الأهداف التنظيمية، وعلى النقيض من ذلك، فإن القائد الخادم هو الذي يركز على أتباعه، ويفعل من هو الخادم أولاً، بالإضافة إلى ذلك، سيكون القادة الخدم أكثر تركيزًا على الرفاهية العاطفية للأتباع من القادة التحوليين (المهدي، ٢٠١٦).

على الرغم من توجيه مثل هذه الانتقادات للقيادة الخادمة، فقد حظيت القيادة الخادمة باهتمام وتقدير متزايد في السنوات الأخيرة، وفي سياق هذه الخصائص، تؤثر القيادة الخادمة على الأفراد وتتطلب رعاية الفرد بما يتجاوز الأنانية الفردية والاحتياجات، وفي هذا الصدد، يمكن اعتبار القيادة الخادمة نهجًا للقيادة يتميز بقدرته على استخدامه في إدارة المؤسسات التعليمية التي تتمثل وظيفتها الرئيسية في تطوير الأفراد، ففي القيادة الخادمة، تكون العاطفة الكبيرة للتحسين الفردي وتعزيز تطوير المدرسة لها مكانة أساسية على جميع الاحتياجات الأخرى داخل المنظمة، ويتم منع قضاء اليوم الدراسي في التعامل مع القضايا غير الضرورية من خلال تعزيز بيئة يتطوع فيها الأفراد لتقديم بدلاً من بيئة يتم فيها قبول الأنانية، ويتم تشجيع الجهود المبذولة للتعامل مع القضايا التعليمية المرغوبة، وبالتالي، يمكن للمدرس والطلاب تطوير إمكاناتهم بشكل كامل (الصالح، ٢٠٢٠).

الرضا الوظيفي:

الرضا الوظيفي هو أحد الموضوعات التي تمت دراستها بشكل شائع في دراسات السلوك التنظيمي حيث أن له تأثير إيجابي على الفعالية والكفاءة التنظيمية، كما أن الرضا الوظيفي هو موقف طوره الفرد تجاه ظروف العمل والوظيفة، وهو تقييم شخصي لظروف العمل (الوظيفة نفسها، موقف المسؤول) أو نتائج الوظيفة (الأجر، الأمن الوظيفي)، ويتكون الرضا الوظيفي من رد فعل داخلي تم تطويره ضد التصورات المتعلقة بالوظيفة وظروف العمل التي تحدث من خلال نظام من المعايير

والقيم والتوقعات للفرد، ويحدث الرضا الوظيفي عندما تلتقي سمات الوظيفة ورغبات أولئك الذين يؤدون الوظيفة مع بعضها البعض (المهدي وآخرون، ٢٠١٦).

يشير الرضا الوظيفي للمعلم إلى العلاقة العاطفية للمعلم بدوره التدريسي وهو دالة للعلاقة المتصورة بين ما يريده المرء من التدريس وما يدركه أنه يقدمه للمعلم، ويمكن تصنيف العوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي للمعلم تحت عنوانين، جوهري وخارجي، كما يمكن أن يأتي الرضا الجوهري للمعلمين من الأنشطة الصفية مع الأطفال، وتشمل العوامل الإضافية الرغبة في خلق اختلاف إيجابي في حياة الأطفال، والعلاقات الشخصية مع الأطفال، والتحدي الفكري المتمثل في التدريس والمستويات العالية من استقلالية المعلم، والقيادة القوية والدعم الإداري، وفي المقابل، يرى المعلمون أن عدم الرضا الوظيفي يرتبط بشكل أساسي بعبء العمل الزائد وضعف الأجور وضعف الوظيفة وتصورات المجتمع عن نظرة المجتمع للمعلمين، بالإضافة إلى ذلك، وجدت الدراسات اختلافات في مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين، اعتمادًا على خصائص فردية وطالب ومدرسة معينة، وبشكل عام، يبدو أن العوامل الجوهرية تلعب دورًا أساسيًا في تحفيز الأفراد على الالتحاق بمهنة التدريس والبقاء لأنهم يستمتعون بالعمل مع الشباب، ويبدو أن عددًا قليلاً جدًا من المعلمين يدخلون المهنة لأن الدراسات قد وجدت اختلافات في مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين (المهدي وآخرون، ٢٠١٦)، اعتمادًا على خصائص فردية وطالب ومدرسة معينة، وبشكل عام، يبدو أن العوامل الجوهرية تلعب دورًا أساسيًا في تحفيز الأفراد على الالتحاق بمهنة التدريس والبقاء فيها لأنهم يستمتعون بالعمل مع الشباب ويبدو أن عددًا قليلاً جدًا من المعلمين يدخلون المهنة لأن لقد وجدت الدراسات اختلافات في مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين، اعتمادًا على خصائص فردية، وأخرى من المكافآت الخارجية مثل الراتب أو المزايا أو الحالة، ومع ذلك، في حين أن العوامل الداخلية قد تحفز الناس في المقام الأول على أن يصبحوا معلمين، إلا أن الظروف الخارجية يمكن أن تؤثر على رضاهم ورغبتهم في الاستمرار في التدريس، وقد ارتبطت العوامل الخارجية أيضًا برضا المعلمين، بما في ذلك الراتب والدعم المتصور من المديرين وتوافر الموارد وظروف العمل وسياسات المدرسة والمشاكل المتعلقة بعبء المعلم وتوقعات تولي المهام اللاصفية (أحمد، ٢٠٢٢)، ونظرًا لأن المعلمين الذين يتمتعون بمزيد من الرضا الوظيفي يؤدون بشكل أفضل، فإنه يؤثر بشكل مباشر على أداء الأطفال، والتنمية الاجتماعية والعاطفية والمعرفية للطلاب ونجاحهم الأكاديمي، وفي هذا الصدد، يمكن القول أنه من الضروري ضمان مستوى عال من الرضا الوظيفي للمعلم لأن الرضا الوظيفي له تأثير إيجابي على جودة التعليم (أبو عرار، ٢٠٢٣).

العلاقة بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي:

يتأثر الرضا الوظيفي للمعلمين بالعديد من العوامل بما في ذلك الرغبة في مساعدة الطلاب على تحقيق، والرغبة في إحداث تغيير في المجتمع، والاستقلالية، والأجور، والدعم المتصور من المديرين، والقيادة وظروف العمل، وأحد هذه العوامل هو السلوكيات القيادية لمديري المدارس.فقد أظهرت العديد من الدراسات التي أجريت في الأوساط التعليمية أن السلوكيات القيادية لمديري المدارس كان لها تأثير على الرضا الوظيفي للمعلمين. (أبو عرار، ٢٠٢٣).

من أساليب القيادة التي تؤثر على الرضا الوظيفي للمعلمين هي القيادة الخادمة، وعند دراسة العلاقة بين القيادة الخادمة المتصورة والرضا الوظيفي من منظور التابع، وقد وجد أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تصورات القيادة الخادمة والرضا الوظيفي، وكلما زاد إدراك المعلم لسلوكيات القيادة الخادمة التي يتم تنفيذها في المدرسة، ارتفع مستوى الرضا الوظيفي الفردي للمعلم، كما أظهر البحث الذي أجراه (طومسون، ٢٠٠٣) أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تصورات المشاركين لخصائص القيادة الخادمة ومستوى رضاهم عن الضربة القاضية، وأن كلًا من التركيبات الستة للقيادة الخادمة يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالرضا الوظيفي للمعلم، وأن مشاركة المعلمين في صنع القرار عززت رضاهم الوظيفي. (Georgolopoulos et al.، 2018)

في دراسة أجراها دينهام وسكوت (٢٠٠٠)، وجد أن القيادة المدرسية التي تتكون من تصور المعلمين حول الدعم الإداري والتعليمي أثرت على الرضا الوظيفي للمعلمين، بالإضافة إلى ذلك، كشفت دراسات مختلفة أن الدعم الإداري للمعلمين والمناخ المدرسي الإيجابي، والتواصل المفتوح بين المعلمين ومديري المدارس، والموقف المحترم لمديري المدارس تجاه المعلمين كان له تأثير على الرضا الوظيفي للمعلمين،كما أشاروا إلى أن استقلالية المعلم ومشاركته في اتخاذ القرار بشأن التعليم ارتبطت برضا المعلم الوظيفي، واستقلالية المعلم مهمة في تحسين رضا المعلمين في وظائفهم، وترتبط هذه العوامل المذكورة أعلاه بخصائص القيادة الخادمة مثل تلبية احتياجات الموظفين، وتقييم الموظفين، وتطوير الموظفين والقيادة المهتمة. (Georgolopoulos et al.، 2018)

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول أن القيادة الخادمة قد يكون لها تأثير على الرضا الوظيفي للمعلم، لذلك ستحاول الدراسة الحالية استكشاف ما إذا كانت ستكرر نتائج الدراسات السابقة حول العلاقة بين تصورات المعلمين للقيادة الخادمة ورضاهم الوظيفي في مدينة مختلفة مثل الرياض.

الدراسات السابقة

الدراسة الأولى: دراسة إبراهيم، إبراهيم أحمد السيد، (٢٠١٩)، القيادة الخادمة لشيخ المعهد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين بالمعاهد الثانوي الأزهرية، أشارت تلك الدراسة إلى أن العمل من أجل تقدم الأفراد والمنظمات، وليس لصالح الفرد، هو الهدف الرئيسي للقيادة الخادمة، ولتعزيز مناخ مثمر، تستثمر القيادة الخادمة وقتها وجهودها في أعضاء فريقهم وأهداف المنظمة، وأكدت على أن الأبحاث الحديثة تشير إلى أن أساليب القيادة والرضا عن العمل مرتبطان وأن أسلوب قيادة معين فقط قد يكون مناسبًا لمهنة معينة وأن استقلالية المديرين وقيمتهم وتوافقهم مع المعلم يمكن أن تنتج إنجازات استثنائية، حيث يرتبط نوع معين من القيادة الخادمة بسعادة المعلمين في العمل، وعلى الرغم من وجود العديد من الأبحاث حول فلسفات القيادة المختلفة، إلا أن تركيز تلك الدراسة على ما إذا كانت القيادة الخادمة موثوقة في النظام التعليمي يمثل مشكلة كان يتطلب مزيد من الدراسة للتأكد مما إذا كان المعلمون راضين أثناء العمل والمشاركة في أنشطة القيادة الخادمة مما سيعزز الامتثال للرضا الوظيفي.

الدراسة الثانية: صلاح الدين، نسرين صالح محمد، (٢٠١٦)، القيادة الخادمة لمديرى المدارس والرضا الوظيفى للمعلمين فى مصر: نموذج بنائى مقترح. لتطوير نموذج نظري يصف العلاقة بينهما، فإن هدف البحث كان مراجعة الأدبيات حول القيادة الخادمة في مديري المدارس والرضا الوظيفي لدى المعلمين، وبعد ذلك، يتم اختباره لمعرفة ما إذا كان يمكن تطبيقه على الواقع الميداني في مصر، بعد الوصول إلى نماذج قياس دقيقة من خلال إجراء تحليل عامل استكشافي ثم تحليل عامل تأكيد باستخدام برنامج (عاموس)، قابلية تطبيق نموذج Barbuto and Wheeler (٢٠٠٦) للقيادة الخدمية لمديري المدارس ونموذج (Spector 1994) للرضا الوظيفي تم اختباره على عينة من المعلمين في مصر من خلال نموذج الهيكل النظري الذي يحدد العلاقات بين القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي، وبناءً عليه، توفر أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين، ومستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين وكيفية العلاقة بحيث يمكن تفعيلهما للوصول إلى نموذج مقترح يساهم في تحقيق مدرسة فعالة في مصر، من خلال عدد من الإجراءات المقترحة، بما في ذلك: الارتقاء بالمسار الوظيفي الحالي للمعلمين لتحقيق رضاهم عن الترقية، من أجل تكوين معلمين سعداء في وظائفهم.

الدراسة الثالثة: معوض، فاطمة بنت عبدالمنعم محمد، (٢٠١٧)، القيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الاستغراق الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية.هدفت تلك الدراسة إلى تحديد نوع الارتباط الموجود بين معلمي المرحلة الإعدادية في مستوى المشاركة في العمل في بني سويف ومستوى ممارسة القيادة الخدمية لديهم، ووجدت الدراسة أنه هناك العديد من المدارس الإعدادية للقيادة الخادمة، كما كان معلمو المدارس

المتوسطة يشاركون بشكل كبير في عملهم، وأنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب القيادة الخادمة الذي يستخدمه مديرو المدارس الإعدادية ومدى مشاركة معلميهم في عملهم، كما أنه ليس لعوامل التخصص والمؤهل الأكاديمي وسنوات الخبرة أي تأثير ذي دلالة إحصائية على نسبة مديري المدارس الإعدادية الذين يمارسون القيادة الخادمة، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات انخراط المعلمين في العمل على أساس تخصصهم أو جنسهم، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على خلفيتهم التعليمية، وتفضيل الحاصلين على درجة الماجستير فأعلى، وسنوات خبرتهم، مع تفضيل الحاصلين على درجات أعلى.

الدراسة الرابعة: الصالح، أمل عبدالوهاب، (٢٠٢٠)، القيادة الخادمة لمديري المدارس كما يدركها المعلمون في مدارس التعليم العام في دولة الكويت وعلاقتها برضاهم الوظيفي، سعى هذا البحث من وجهة نظر الباحثين إلى تحديد مستوى القيادة الخادمة التي يمارسها مديرو مدارس التعليم العام في دولة الكويت وصلتها بالرضا عن العمل، حيث تلقت ممارسة القيادة الخادمة لمديري المدارس ردودًا متوسطة من المعلمين بشكل عام، ووفقًا لأبعاد القيادة الخدمية ؛ جاء ذلك بعد تنمية المجتمع المدرسي في المقام الأول، ثم بعد إعطاء الريادة وتقدير الآخرين، وجاء بعد تنمية الأفراد، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٧٩٤) معلماً ومعلمة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، ومن وجهة نظرهم، أبلغ المعلمون عن مستويات ممتازة من الرضا عن العمل، كما وجدت الدراسة أنه لخصائص ممارسة القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلم علاقة إيجابية، متوسطة، ذات دلالة إحصائية بسبب متغير الخبرة، بينما لا توجد تغييرات في كيفية تفاعل المعلمين عندما يمارس مسؤولو المدرسة جوانب القيادة الخادمة.

الدراسة الخامسة: فايد، عبدالستار محروس عبدالستار، (٢٠٢٠)، القيادة الخادمة مدخل لتحسين جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالمدارس الحكومية في محافظة الفيوم.وهدفت الدراسة إلى تطوير آليات مقترحة لتحسين جودة الحياة العملية للموظفين في المدارس الحكومية بمحافظة الفيوم في ضوء نهج القيادة الخادمة من خلال رصد واقع جودة الحياة العملية للعاملين في المدارس الحكومية بمحافظة الفيوم، وعلاقتها بتطبيق ممارسات القيادة الخادمة، ولتقييم مدى واقعية سلوكيات القيادة الخدمية للمديرين وتأثيرها على رفاهية أعضاء هيئة التدريس بالمدارس الحكومية بمحافظة الفيوم، تم تطوير استبيان مكون من ٦٣ بندًا، وقد تم توزيعه على (٦٠٠) إداري ومعلم من المدارس الحكومية بمحافظة الفيوم بمصر بشكل عشوائي، ووجدت النتائج وجود علاقة بين القيادة الخادمة وجودة حياة الموظفين عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ولتحقيق رضا العاملين عن عملهم وتحقيق جودة حياتهم المهنية، أوصى البحث بضرورة تحسين القدرات المعرفية ومهارات مديري المدارس الحكومية

والمشرفين والموظفين بخصائص وأبعاد القيادة الخادمة وذلك لتطوير بيئة العمل المادية والاجتماعية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

استفاد الباحث من الدراسات السابقة إلى التعمق أكثر بموضوع واقع القيادة الخادمة في مؤسسات التعليم العربية. كما استفادة من الدراسات السابقة بتطوير أداة الدراسة المستخدمة في هذا البحث وهي الاستبانة. كما تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها سوف تطبق في مكان جغرافي جديد وعلى مجتمع بحثي مختلف عن الدراسات السابقة وهذا من شأنه إضافة معلومات جديدة عن واقع تطبيق القيادة الخادمة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي في الدول العربية

الإجراءات المنهجية للدراسة

نوع الدراسة والمنهج المستخدم.

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة الحالية لكونه المنهج الأنسب لموضوع وأهداف الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة.

تألف مجتمع الدراسة من عدد ٤٤٧٧ معلم من العاملين في المدارس الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية (وزارة التعليم, ٢٠٢٣). وقد تم توزيع رابط الإلكتروني للاستبانة على مجتمع الدراسة.

أداة جمع البيانات.

عقب مراجعة دراسة كل من(الصالح,٢٠٢٠) (النايف، ٢٠٢٠) و(أبر عرار، ٢٠٢٣)، تم اعتماد أداة الدراسة وهي الاستبانة من خلال مقياسي القيادة الخادمة والرضا الوظيفي، بالإضافة إلى ذلك فقد تم استخدام مقياس ليكرت للإجابة عن فقرات الاستبانة (موافق، موافق بشدة، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

صدق وثبات أداة الدراسة.

تم التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة حيث تراوحت معاملات الارتباط لصدق الدراسة بين (٠,٣٧ – ٠,٨٢) ومعاملات الثبات بين (٠,٧٤ – ٠,٨٨)

عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها

أوّلاً: النتائج المتعلقة بوصف عينة الدراسة

جدول (١) توزيع أفراد العينة

المتغير	المستوى	العدد	%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢٩٠	%77.5
	دراسات عليا	٨٣	%22.5
الخبرة	أقل من خمس سنوات	١٤٥	%٣٨,٩
	من خمس لعشر سنوات	١١٨	%٣١,٦

	أكثر من عشر سنوات	١١٠	٢٩,٥%
المجموع		٣٧٣	١٠٠%

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة على التساؤل الأول

جدول (٢) نتائج المحور الأول: ما مدى التزام مديري المدارس بممارسة القيادة الخادمة؟

الرتبة	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٧	يساعد المدير المعلمين على أن يحصلوا على فرص لتطوير مهاراتهم.	٤,٣٩	٠,٠٧١
٢	١١	لدى مدير المدرسة القدرة على بناء ثقافة تنظيمية إيجابية.	٤,٣٢	٠,٠٧٥
٣	٢	يتصف مدير المدرسة بالعدالة وعدم التمييز.	٤,٠٦	٠,٠٦٥
٤	٥	يشعر مدير المدرسة بالألم تجاه ما يتعرض منسوبي المدرسة من مشكلات شخصية	٤,٠٠	٠,٠٥٩
٥	٨	يقدم مدير المدرسة مصلحة المدرسة والمعلمين على مصلحته الخاصة	٣,٩٩	٠,٠٧٦
٦	١	يتعامل المدير باحترام ويقدر المعلمين.	٣,٩٨	٠,٠٦٣
٧	٦	تمنح المدير منسوبي المدرسة الصلاحيات الكافية لاتخاذ القرارات الهامة التي تتعلق بعملهم	٣,٩٧	٠,٠٦٣
٨	٩	يعمل المدير على تكوين علاقات طيبة وإيجابية مع المعلمين.	٣,٩٦	٠,٠٦٧
٩	١٢	يحرص المدير على مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات داخل المدرسة.	٣,٩٥	٠,٠٨١
١٠	٣	مدير المدرسة جدير بالثقة	٣,٩٤	٠,٠٨١
١١	١٣	يمارس مدير المدرسة الاتصال الفعال لمشاركة المعلومات مع منسوبي المدرسة	٣,٩٤	٠,٠٦٦
١٢	١٤	يسعى مدير المدرسة لتوفير بيئة عمل ايجابية	٣,٩٣	٠,٠٧٤
١٣	٤	يمتلك مدير المدرسة مهارات تساعد منسوبي المدرسة على تجاوز المشكلات الشخصية	٣,٧٨	٠,٠٧٠
١٤	١٠	يعمل مدير المدرسة على منع الضرر عن المدرسين وتحقيق المنافع لهم.	٣,٦٧	٠,٠٧٦
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور ككل			٣,٩٧	٠,٠٧٣

من خلال التحليل الإحصائي لنتائج عبارات المحور الأول وجد أن العبارة السابعة "يساعد المدير المعلمين على أن يحصلوا على فرص لتطوير مهاراتهم" جاءت في المركز الأول، بمتوسط حسابي (٤,٣٩)، وانحراف معياري (٠,٠٧١)، بينما جاءت العبارة الحادية عشر في المرتبة الثانية "لدى مدير المدرسة القدرة على

بناء ثقافة تنظيمية إيجابية"، بمتوسط حسابي (٤,٣٢)، وانحراف معياري (٠,٠٧٥)، وكانت تلك النتائج متوافقة مع دراسة كل من (النايف، ٢٠٢٠) و(أبر عرار، ٢٠٢٣)، وهذا يؤكد على بروز دور القيادة الخادمة الذي يقوم به مدراء المدارس الثانوية بمدينة الرياض من حيث العمل على دعم المعلمين والمعلماء من أجل تمكينهم من التطوير في المهارات التربوية والتعليمية، مما يجعل مدراء المدارس قادرين على بناء وتعزيز الثقافة التنظيمية الإيجابية في المدارس التي يديرونها.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة على التساؤل الثاني

جدول (٣) نتائج المحور الثاني: ما تأثير القيادة الخادمة على تطوير أداء المعلمين؟

الرتبة	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٥	يقوم المديرون بالمساهمة في تطوير قدرات التفكير الإبداعي لدى المعلمين.	٣,٨٢	٠,٠٦٥
٢	٢٠	يشجع المدير على التطور المهني في المدرسة التي أعمل بها.	٣,٧٦	٠,٠٧١
٣	١٦	يحرص المديرون على توفير كافة الأساليب التي تعزز نقاط القوة وتعالج نقاط الضعف لدى المعلم.	٣,٦٤	٠,٠٦٨
٤	١٨	يعمل المدير على تشجيع البحث العلمي البحث العلمي وتوفير الموارد اللازمة لذلك.	٣,٥٥	٠,٠٧٢
٥	١٧	يساعد المدير على تطوير مهارات التخطيط لدى المعلم.	٣,٧٢	٠,٠٦٢
٦	١٩	يقوم مدير المدرسة بتحديد الاحتياجات التدريبية.	٣,٧١	٠,٠٦٤
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور ككل			3.70	0.067

من خلال التحليل الإحصائي لنتائج عبارات المحور الثاني وجد أن العبارة الخامسة عشر "يقوم المديرون بالمساهمة في تطوير قدرات التفكير الإبداعي لدى المعلمين" جاءت في المركز الأول، بمتوسط حسابي (٣,٨٢)، وانحراف معياري (٠,٠٦٥)، بينما جاءت العبارة العشرون في المرتبة الثانية "يشجع المدير على التطور المهني في المدرسة التي أعمل بها"، بمتوسط حسابي (٣,٧٦)، وانحراف معياري (٠,٠٧١)، وكانت تلك النتائج متوافقة مع دراسة كل من (إبراهيم، ٢٠١٩) و(فايد، ٢٠٢٠)، وتدل تلك النتائج على أن القيادة الخادمة لها تأثير كبير على مستوى تطور المعلمين من ناحية الأداء العلمي والتربوي.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة على التساؤل الثالث

جدول (٤) نتائج المحور الثالث: ما مدى شعور المعلمين بالرضا الوظيفي في ظل القيادة الخادمة؟

الرتبة	رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٧	أشعر بالراحة والمكانة الاجتماعية نتيجة عملي كمعلم.	٤,٠٣	٠,٠٥٩
٢	٢٤	أرغب في الاستمرار في العمل في نفس المدرسة في السنوات القادمة	٣,٩٨	٠,٠٧٦
٣	٢١	لدي شعور بالرضا تجاه بيئة العمل.	٣,٨٧	٠,٠٦٣
٤	٢٣	انا راضي عن تقييمي الوظيفي	٣,٨٦	٠,٠٦٣
٥	٢٢	أجد أن الراتب الذي أتقاضاه نظير عملي كمعلم يعتبر مناسبًا.	٣,٧٧	٠,٠٦٧
٦	٢٥	لدي الصلاحية للمشاركة وتقديم مقترحات لتطوير العملية التعليمية والتربوية.	٣,٧٣	٠,٠٨١
٧	٢٦	تهتم الإدارة المدرسية بتقدير الظروف الخاصة وتساعد في حل مشكلات المعلم.	٣,٦٦	٠,٠٥٩
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور ككل			3.84	0.059

من خلال التحليل الإحصائي لنتائج عبارات المحور الثالث وجد أن العبارة السابعة والعشرين "أشعر بالراحة والمكانة الاجتماعية نتيجة عملي كمعلم" جاءت في المركز الأول، بمتوسط حسابي (٣,٩٨)، وانحراف معياري (٠,٠٥٩)، بينما جاءت العبارة العشرون في المرتبة الثانية "أرغب في الاستمرار في العمل في نفس المدرسة في السنوات القادمة"، بمتوسط حسابي (٣,٩٨)، وانحراف معياري (٠,٠٧٦)، وكانت تلك النتائج متوافقة مع دراسة كل من (إبراهيم، ٢٠١٩) و(صلاح الدين، ٢٠١٦)، ومن خلال هذه النتائج استنتج الباحث أن مستويات الرضا الوظيفي لدى المعلمين عالية بشكل كبير في ظل القيادة الخادمة للمديرين وهو ما يؤدي إلى إحساس المعلم بالرضا الوظيفي من خلال التأكيد على المكانة الاجتماعية للمعلم ورغبة المعلمين بالاستمرار في المدارس التي يحرص مدرائها على اعتماد القيادة الخادمة في أسلوبهم الإداري.

النتائج العامة للدراسة

في هذه الدراسة تم فحص تأثير السلوكيات القيادية الخادمة لمديري المدارس الثانوية على الرضا الوظيفي للمعلمين، وفي هذا السياق أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين سلوكيات القيادة الخادمة لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين، بالإضافة إلى ذلك، تم التوصل إلى أن القيادة الخدمية كانت مؤشرا هاما على التباين في الرضا الوظيفي للمعلمين، ومن خلال البحث الحالي، تم الكشف عن أن المعلمين يرون القيادة الخادمة كممارسة إدارية داعمة لزيادة رضاهم الوظيفي، كما أن تأثير قيادة الخادم على الرضا الوظيفي يرجع إلى إنشاء علاقات وتفاعلات عالية الجودة بين القائد والتابع حيث ينظر القادة الخدم المتفانون في رفاهية أتباعهم، مما يؤدي إلى

زيادة الرضا الوظيفي والتحفيز الوظيفي، وفي هذا السياق، عندما يُعتبر الرضا الوظيفي المرتفع للمعلمين عاملاً يزيد من الالتزام التنظيمي والتحفيز ويقلل من معدل دوران الموظفين، يمكن القول أن نهج القيادة الخادمة مهم في ضمان الاستمرارية في التعليم وزيادة الجودة.

وفقًا لتصورات المعلمين، تم العثور على مستويات عالية من القيادة الخدمية لمديري المدارس، وقد خلصت الدراسة الحالية إلى أن سلوكيات القيادة الخادمة لمديري المدارس في مستوى معتدل، ويمكن تفسير الفروق بين نتائج البحث بسبب استخدام مقاييس القيادة الخادمة المختلفة في هذه الدراسات أو إدراج مشاركين من مستويات تعليمية مختلفة في تحديد عينة الدراسة، بالإضافة إلى ذلك، يرى المعلمون أن سلوكيات القيادة الخدمية لمديريهم على مستوى عالٍ في الدراسة الحالية.

في هذه الدراسة، كانت تصورات المعلمين للرضا الوظيفي عالية أيضًا، ونظرًا لأنه مهم في الحصول على نتائج طلابية ناجحة وزيادة جودة التعليم، فمن المستحسن وجود مستوى الرضا الوظيفي العالي للمعلمين، ومع ذلك، من الجدير بالذكر أن هناك دراسات مختلفة في الأدبيات تكشف أن الرضا الوظيفي للمعلم متوسط أو منخفض، وقد يكون هذا بسبب التجارب المختلفة للمعلمين حول قضايا مثل ظروف العمل الفعالة، والمشاعر والأفكار حول العمل، والخصائص الفردية، وهيكل المدرسة، وخصائص القيادة للمسؤولين.وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي للمعلمين والأقدمية المهنية، وكان الرضا الوظيفي للمعلمين الذين لديهم عدد سنوات خبرة أكثر أعلى من الرضا الوظيفي للمعلمين الذين لديهم سنوات خبرة أقل من خمس سنوات، كما يتم التأكيد على أن الرضا الوظيفي للمعلمين يزداد بناءً على زيادة الأقدمية المهنية، وقد يكون هذا بسبب حقيقة أن المعلمين يشعرون بأنهم في ذروة حياتهم المهنية مع زيادة أقدميتهم المهنية أو أنهم تبنوا الظروف السلبية التي واجهوها خلال حياتهم المهنية، كما وجد أن المعلمين قد عانوا من رضا وظيفي مرتفع في السنوات الأولى والأخيرة من مهنتهم، فقد عانوا من انخفاض الرضا الوظيفي في سنواتهم المتوسطة، ويمكن تفسير هذه الاختلافات بين نتائج البحث بناءً على المتغيرات الأخرى، كذلك يتم يجب مراعاة المناخ التنظيمي المختلف والخصائص الاجتماعية والثقافية للمناطق عند تفسير هذا الاختلاف.

وبحسب ما جاء في هذا البحث، يساهم المدراء الذين يظهرون سلوكيات القيادة الخادمة في زيادة الرضا الوظيفي للمعلمين، تتضمن أهداف هذه الدراسة إلى زيادة وعي قادة المدارس حول مدى أهمية سلوكهم في زيادة الرضا الوظيفي لمتابعيهم، وبناءً على ذلك، يجب على مديري المدارس الذين يرغبون في زيادة الرضا الوظيفي للمعلمين في مدارسهم استخدام الخصائص القيادية مثل السعي لخدمة معلميهم قبل أنفسهم، وإعطاء الأولوية لمصالح معلميهم على اهتماماتهم، وإعطاء الأولوية

لاحتياجات ورغبات معلميهم، ومن المثير للاهتمام، أن القيادة الخادمة تتكون من نموذج للقيادة، عندما يتم تنفيذه من قبل مديري المدارس، يكون له تأثير إيجابي على الرضا الوظيفي للمعلمين والذي يرتبط بشكل مفيد بفاعلية وجودة التعليم المقدم وفقًا لنتائج هذا البحث، يتفق غالبية المعلمين في العينة على أن القيادة المطبقة في مدارسهم في مدينة الرياض تتمتع بخصائص القيادة الخادمة، كما يبدو أن عينة المعلمين يشعرون بقدر كبير من الرضا عن عملهم، وعلى وجه الخصوص، يشيرون إنهم سعداء بمساهمتهم في المدرسة، ويعتقدون أن العمل الذي يقدمونه مهم لنجاحهم، وأخيراً لديهم الحرية في الإبداع في مكان عملهم، وتؤكد النتائج المذكورة أعلاه مرة أخرى أن الرضا الوظيفي للمعلمين مرتبط "بطبيعة العمل نفسه"، أي التدريس ونتائجه، تظهر نتائج هذا البحث الدور الحاسم لمدير المدرسة، الذي قد يساهم أو لا يساهم في الرضا الوظيفي للمعلمين، اعتمادًا على الطريقة التي يختارها لقيادة مدرسته، ويبدو أن القيادة الخادمة، عندما يتم تنفيذها من قبل مديري المدارس، تساهم بشكل إيجابي في الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس، من خلال تطبيق نموذج للقيادة يدمج إلى حد كبير بشكل متناغم الخصائص الأساسية للقيادة الخادمة ويساهم بشكل إيجابي في الرضا الوظيفي للمعلمين.

توصيات الدراسة

- يقدمون للمعلمين الدعم من أجل تحقيق أهدافهم المهنية وتعظيم الإمكانات المهنية من خلال التشجيع المستمر والتأكيد، وتجدر الإشارة أيضًا إلى أن عينة المعلمين يشعرون بتشجيعهم من قبل مديرهم للمخاطرة، حتى لو كان من المحتمل أن يفشلوا، وأخيرًا، يُنظر إلى مديري المدارس على أنهم قادة خادمون يساهمون في تشكيل الثقافة المدرسية، فهم يتميزون بالأخلاق والنزاهة والاحترام والصدق، فهم يعززون ويشجعون التواصل المفتوح، والسلوك التنظيمي الإيجابي، والتعاون بين المعلمين، والإحساس من المجتمع وتقلل من القدرة التنافسية، وتساهم في تشكيل بيئة تعليمية تشجع التعلم، مع الأخذ في الاعتبار النتائج التي توصلنا إليها فيما يتعلق بالآثار الإيجابية والارتباطات بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي والفعالية التنظيمية والابتكار، فإننا نقترح أن تحظى القيادة الإدارية بمزيد من الاهتمام ليس فقط من قبل المجتمع العلمي، ولكن أيضًا من قبل كبار الممارسين التربويين ومدربي المعلمين.
- كذلك يجب أن يعتبر دور المدير في القيادة أمرًا حيويًا لتقدم المدرسة، من أجل أن يعمل المدير كقائد خادم ويزيد من فعالية المعلم، يجب عليه ليس فقط تجسيد خصائص القادة الخدم، ولكن أيضًا نموذجًا للطريقة، وتمكين المعلمين من التصرف، وتشجيع المعلمين، وإيصال رؤية أكبر للمتابعة.

- يجب أن يستخدم المدراء تجارب متسقة وحيوية لنمذجة السلوك التي تبني الثقة وتعزز الالتزام اللفظي الذي يعبر عنه المدير لخدمة المعلمين، ويتمثل جزء من دور المدير في جعل المعلمين أفضل ما يمكن أن يكونوا عليه.
- يجب يصبح المعلمون قادة فعالين ومهتمين حيث يتم تمكينهم من قبل مديري المدارس الذين يخدمونهم ويطورونهم ويمكّنونهم، فنظرًا لأن المدراء يضعون أمثلة فعالة ويتم تزويد المعلمين بما يحتاجون إليه للتميز في أدوارهم، فسيتم تمكين كلاهما لتحقيق الأهداف المشتركة في المدرسة بشكل تعاوني.
- يجب على المدراء إظهار الحب والاحترام باستمرار في الطريقة التي يتفاعلون بها مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وأي شخص آخر يدخل مدرسة.
- يجب أن يزيد المدراء المتميزون في القيادة الخادمة من فعالية المعلم، لأن المعلمين ينمون في قيمهم الشخصية، وتفاعلاتهم مع الزملاء، وقيادة الفصول الدراسية وطرق التدريس، والتفاعلات مع الطلاب، والرغبة والقدرة على بناء مجتمع المدرسة.

المراجع

أوّلاً: المراجع العربية

إبراهيم، إبراهيم أحمد السيد، (٢٠١٩)، القيادة الخادمة لشيخ المعهد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين بالمعاهد الثانوي الأزهرية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١١١، ٢٥٧ - ٢٩٢.

صلاح الدين، نسرين صالح محمد، (٢٠١٦)، القيادة الخادمة لمديرى المدارس والرضا الوظيفى للمعلمين فى مصر: نموذج بنائى مقترح، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، مج٤٠, ع١، ٦٥ - ١٦٦.

معوض، فاطمة بنت عبدالمنعم محمد، (٢٠١٧)، القيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الاستغراق الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية، مجلة كلية التربية، مج١٤, ع٧٩، ١٧٨ - ٢٢٧.

الصالح، أمل عبدالوهاب، (٢٠٢٠)، القيادة الخادمة لمديري المدارس كما يدركها المعلمون في مدارس التعليم العام في دولة الكويت وعلاقتها برضاهم الوظيفي، مجلة كلية التربية، مج٣٠, ع٤، ٦٥ - ٨٩.

فايد، عبدالستار محروس عبدالستار، (٢٠٢٠)، القيادة الخادمة مدخل لتحسين جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالمدارس الحكومية في محافظة الفيوم، دراسات تربوية واجتماعية، مج٢٦, ع٢، ١٢٥ - ٢٠٩.

أبو عرار، ناصر رزق، (٢٠٢٣)، القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الابتدائية في النقب وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين، مجلة كلية التربية، مج٣٩, ع٣، ٨١ - ١٠٤.

أحمد، محمد فتحى عبدالرحمن، (٢٠٢٢)، ممارسات مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة المنيا في ج، م، ع للقيادة الخادمة وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلميها: دراسة ميدانية، مجلة الإدارة التربوية، س٩, ع٣٥، ٢٢٩ - ٤١١.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Tate, T ،F ،(2003) ،Servant leadership for schools and youth programs ،Reclaiming children and youth, 12(1), 33.

Cerit, Y ،(2009) ،The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction ،Educational Management Administration & Leadership, 37(5), 600-623.

Georgolopoulos, V., Papaloi, E., & Loukorou, K ،(2018) ، Servant leadership as a predictive factor of teachers job satisfaction ،European Journal of Education, 1(2), 15-28.

Al-Mahdy, Y ،F., Al-Harthi, A ،S., & Salah El-Din, N ،S ، (2016) ،Perceptions of school principals' servant leadership and their teachers' job satisfaction in Oman ،Leadership and Policy in Schools, 15(4), 543-566.

ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023 العدد (92) يونيو 2023



تاريخ التعليم العالي في الولايات المتحدة منذ النشأة حتى عام 1899
(دراسة تاريخية)

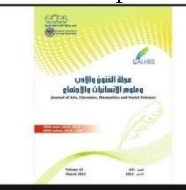
د. سعود غسان البشر
قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني: salbsheer@ksu.edu.sa

الملخص

تتربع الجامعات الأمريكية على عرش صدارة الجامعات في العالم في التصنيفات الأكاديمية، التي تهدف إلى معرفة أكثر مؤسسات التعليم العالي جودة تعليمية وبحثية وإدارية، واحتلال كثير من الجامعات الأمريكية مكانةً مرموقةً على المستوى العلمي لم يكن محض الصدفة، بل كان نتاج تراكمي في الخبرات واستفادة من تجارب مؤسسات التعليم العالي التي سبقتها في أوروبا، وخاصةً في بريطانيا، ومن ثم ألمانيا. ويهدف هذا البحث إلى اكتشاف أهم الأحداث التاريخية في مسيرة التعليم العالي في الولايات المتحدة منذ مرحلة ما قبل الاستقلال حتى نهاية القرن التاسع عشر. وقد انطلقت مسيرة التعليم العالي فيما يعرف اليوم بالولايات المتحدة الأمريكية بافتتاح كلية هارفارد عام 1636م، التي تحولت لاحقًا لتصبح من أهم الجامعات النخبوية في العالم. وتأثرت مسيرة التعليم العالي في الولايات المتحدة بالأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية في البلاد، وهو ما تسبب في انطلاق مؤسسات التعليم العالي المدعومة حكوميًا بشكل فعلي عام 1801م. بعد ما كانت جميع مؤسسات التعليم قبل الاستقلال أهلية. ثم بدأت مؤسسات التعليم العالي تزداد بشكل مطرد وتبدأ في تقديم خدماتها للنساء والأقليات العرقية خاصة من الأمريكان السود الذين كانوا يدرسون في مؤسسات تعليمية مفصولة ومنعزلة حتى بداية منتصف العقد السادس من القرن الماضي. أيضًا يستعرض البحث معلومات عن الشخصيات المؤثرة في مسيرة التعليم العالي في الولايات المتحدة.

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي، تاريخ التعليم، تاريخ التعليم العالي في أمريكا، مسيرة التعليم في الولايات المتحدة، التعليم في الولايات المتحدة.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023
العدد (92) يونيو 2023



History of Higher Education in the United States from its Inception to 1899 (A historical study)

Dr. Saud G. Albeshir
Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia
Email: salbsheer@ksu.edu.sa

ABSTRACT

This research aims to uncover the most significant historical events in higher education in the United States from pre-independence until the end of the nineteenth century. Higher education began in what is known today as the United States of America with the opening of Harvard College in 1636, which later became one of the world's most elite universities. The history of higher education in the United States was affected by political, economic, and social events, which caused government-supported higher education institutions to launch in 1801. Starting from the beginning of the nineteenth century, the number of higher education institutions began to increase steadily and provide services to women and ethnic minorities, especially black Americans, who were studying in separate and isolated educational institutions until the beginning of the mid-sixth decade of the last century. The research also reviews information about the influential figures in the history of higher education in the United States.

Keywords: Higher education, history of education, history of higher education in America, the march of education in the United States, education in the United States.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838

ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023 العدد (92) يونيو 2023



المقدمة:

تتربع الجامعات الأمريكية على عرش صدارة الجامعات في العالم في التصنيفات الأكاديمية، والتي تهدف لمعرفة أكثر مؤسسات التعليم العالي جودة تعليمية وبحثية وإدارية، واحتلال كثير من الجامعات الأمريكية مكانةً مرموقةً في المستوى العلمي لم يكن محض الصدفة، بل كان نتاج تراكمية في الخبرات واستفادة من تجارب مؤسسات التعليم العالي التي سبقتها في أوروبا، وخاصةً في بريطانيا، ومن ثم ألمانيا، وكذلك السخاء في الإنفاق مِن قِبَل الحكومة وأعضاء المجتمع على تلك الكيانات العلمية إيمانًا برسالتها؛ مما سنح لتلك الجامعات في جلب أفضل العقول على مستوى العالم وتوظيفها لمصلحة الولايات المتحدة الأمريكية (Shanghai Ranking، 2023).

وقد مرت مسيرة التعليم العالي في الولايات المتحدة بمراحل كثيرة فهي لم تولد عملاقةً، بل بدأت متواضعةً وتقليديةً، وتعد جامعة هارفارد أقدم مؤسسة للتعليم العالي فيما يسمى اليوم الولايات المتحدة، وقد أسست عام 1636م تبعها تدشين عدد قليل من الكليات قبل استقلال البلاد عن التاج البريطاني، الذي بدأت خطواته العملية مع إعلان الاستقلال الذي تبناه الكونغرس القاري عام 1776م في مدينة فيلادلفيا (Akanwa, 2015;Dancy & Others, 2018; Geiger, 2014; Stein, 2020; Thelin، 2011).

وآمن الآباء المؤسسون وهم من وقّعوا على وثيقة الاستقلال عن بريطانيا بأهمية التعليم، وخاصةً التعليم العالي لإنشاء قيادات للمجتمع الديمقراطي الجديد، لذلك من الملحوظ زيادة أعداد مؤسسات التعليم العالي بعد قيام الدولة الجديدة التي اتخذت من واشنطن عاصمة لها. كما شهدت البلاد بعد استقلالها بداية ما يُعرَف بالكليات الحكومية أو العامة المدعومة مِن قِبَل حكومة واشنطن والحكومات المحلية. وأخذت أعداد مؤسسات التعليم العالي في التزايد بعد الاستقلال وحتى قيام الحرب الأهلية سنة 1861م، لكن لا تزال الجامعات الأمريكية ليست بمستوى جامعات أوروبا وتحديدًا ألمانيا التي كانت متفوقة في المجال التعليمي في تلك الحقبة. وقد بدأت الكليات الأمريكية في الصعود والتفوق العلمي في النصف الثاني من القرن التاسع عشر بفضل تغير المنهجيات المتبعة في بعض الكليات نظير الاستفادة من التجارب في جامعات (Morison، 1964).

وقد ساهمت عوامل عديدة في النهضة التعليمية التي تشهدها الولايات المتحدة في قطاع التعليم العالي؛ من أهمها: عدم مركزية النظام التعليم، والاستقلالية والحرية الأكاديمية، بالإضافة للاهتمام بالبحث العلمي؛ حيث تتميز الجامعات الأمريكية بغزارة وجودة الإنتاج العلمي والابتكار والبحث العلمي، كما تفاخر الجامعات الأمريكية -خاصةً النخبة منها- بحصول أساتذتها وباحثيها على جوائز عالمية كبرى مثل جوائز نوبل التي تُقدَّم للمخترعين والباحثين الاستثنائيين الذين يسهمون في تقديم اختراعات وأبحاث تساهم في تقدم الإنسان والحضارة البشرية (Chan، 2016).

الوفرة المالية كذلك كانت عنصرًا مهمًا في التميز الذي وصلت له الجامعات في التعليم والبحث العلمي في ظل الدعم المالي الكبير التي تتلقاه الجامعات العامة والخاصة مِن قِبَل الحكومة المركزية في واشنطن وحكومات الولايات المحلية بطرق مباشرة وغير مباشرة، بالإضافة لمصادر الدخل المرتفعة التي تنعم بها الجامعات الأمريكية ومنها الرسوم الدراسية، عوائد المرافق الطبية والرياضية، الهبات، البحوث المدعومة، والشراكات مع القطاع الخاص، بالإضافة إلى عوائد الأوقاف التي تمتلكها الجامعات، وتقدر قيمة الأوقاف الجامعية السوقية بحوالي 648 مليار دولار لجميع الجامعات الأمريكية لعام 2018م(Albeshir, 2022; Irwin & Others، 2022).

وتضم الولايات المتحدة الأمريكية أضخم عدد من مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي على مستوى العالم، فيبلغ العدد الكلي للمعاهد بجميع أنواعها والكليات والجامعات 6502 مؤسسة، أما الكليات والجامعات المانحة للدرجات العلمية فقرابة 3700 مؤسسة تعليمية في عام 2019م، وبلغ حجم إيرادات تلك الكليات والجامعات حوالي 581 مليار دولار لعام 2020م؛ لذلك فإن قطاع التعليم العالي يُعدّ من أضخم القطاعات الداعمة للاقتصاد الوطني. ويُقدّر عدد الطلاب في التعليم العالي بحوالي 20 مليون متعلم، قرابة 5% منهم أجانب، مما يعزز من التنوع والتعددية الثقافية في جامعات أمريكا، فضلاً عن التعددية الثقافية الموجودة في المجتمع الأمريكي في المقام الأول؛ حيث إن السكان من خلفيات عرقية وثقافية متباينة (Irwin & Others، 2022).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810

مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023
العدد (92) يونيو 2023


أهداف الدراسة:

التعرف على أبرز الأحداث التاريخية في تاريخ التعليم العالي في الولايات المتحدة منذ النشأة حتى عام 1899 للميلاد. التعرف على أهم الشخصيات المؤثرة في مسيرة التعليم العالي في الولايات المتحدة في الفترة ما بين القرن السابع عشر حتى القرن التاسع عشر الميلادي.

أسئلة الدراسة

1-أسئلة الدراسة ما هي أبرز الأحداث التاريخية في مسيرة التعليم العالي منذ نشأته حتى عام 1899؟

2 من هم أبرز الشخصيات التاريخية المؤثرة في مسيرة التعليم العالي في الولايات المتحدة حتى عام 1899؟

منهجية الدراسة

استخدم الباحث المنهج التاريخي للإجابة على تساؤلات الدراسة حيث يتناسب هذا المنهج مع الهدف من البحث وهو دراسة تاريخ التعليم العالي في الولايات المتحدة منذ الانطلاقة وحتى نهاية القرن التاسع عشر الميلادي. وقد جمع الباحث المعلومات التاريخية من مصادر محققة من كتب محققة وصادرة من دور نشر عريقة وكذلك تمت الاستفادة من معلومات مثبتة في دراسات منشورة في مجلات علمية محكمة وذلك محاولة لعرض معلومات تاريخية دقيقة وصحيحة.

المبحث الأول: تطور مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة

أولًا- الجامعات الأمريكية قبل الاستقلال 1776م

يعود تاريخ التعليم العالي في أمريكا إلى القرن السابع عشر الميلادي، حين بدأت الكليات تنتشر بشكل بسيط، وقد زادت سرعة الانتشار في القرن الثامن عشر. أُسست الكليات الأمريكية على المناهج والطريقة البريطانية التي كانت جامعاتها هي الأشهر بين النخب الأمريكية؛ فقد كان الأغنياء يرسلون أبناءهم للتعليم العالي في بريطانيا، تحديدًا أكسفورد وكامبردج، بسبب عدم وجود كليات في البلاد (Akanwa, 2015;Dancy & Others, 2018; Geiger, 2014; Stein, 2020; Thelin، 2011).

بدأت حركة التعليم العالي الأمريكية في التكوُّن في وقت مبكر من الفترة الاستعمارية التي شهدت هجرات كبيرة من الأوروبيين، خاصة من بريطانيا؛ حيث هاجر البريطانيون لأسباب دينية، وكان بعض هؤلاء المهاجرين من المهتمين بالتعليم ومحو الأمية وتعليم الناس الكتابَ المقدس بالنسبة إلى النصارى. أيضًا كان هدف إنشاء هذه المراكز التعليمية بالأساس تأهيل المبشرين بيسوع ونشرهم في أمريكا الشمالية وكذلك العالم.

لم تكن الولايات المتحدة كدولة، بما فيها مؤسسات التعليم، مميزة على مستوى العالم في القرنين الثامن عشر ولا حتى في النصف الأول من القرن التاسع عشر، حين كانت الجامعات الألمانية هي قِبْلة طلاب العالم في معظم العلوم والمعارف، وكان كثير من أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الأمريكية في القرن التاسع عشر من خريجي الجامعات الألمانية، حتى إن لغة التدريس والمراجع العلمية لكثير من الكليات كانت تأتي من ألمانيا. وتعد جامعة هارفارد المعروفة هي أقدم مؤسسة تعليم عالٍ في أمريكا؛ إذ أُسست عام 1636 للميلاد، ثم جامعة وليام وماري المعروفة. وكان الهدف الأساسي من تأسيس الكليات في أمريكا -بشكل عام- هو إعداد المبشِّرين من رجال الدين النصارى، خاصة المنتمين إلى الطوائف البروتستانتية للدفاع عن الديانة النصرانية، ومن ثَم نشر النصرانية في المجتمع وفي الدول الأخرى.

من الملاحظ أن الكليات الأمريكية الأقدم تأسيسًا كانت جميعها أهليةً وليست عامةً؛ إذ إن الكليات العامة -التي أصبحت جامعات فيما بعدُ- لم تبدأ إلا بعد الثورة الأمريكية واستقلال البلاد عن النفوذ البريطاني. الكليات الأمريكية في المرحلة الأولى كانت –أيضًا- مخصصة للنخب وليس للعامة؛ فقد كانت الرسوم الدراسية عاليةً جدًّا، وتتطلب أن يكون المتقدم إلى تلك الكليات ممن تخرجوا في المدارس النحوية اللاتينية، التي كانت هي أعلى المدارس جودة في البلاد، فكانت أقرب ما تكون إلى مدرسة متوسطة تدرس بلغة العلم ذلك الوقت وهي اللاتينية، وكان عددها محدودًا في الولايات المتحدة، وكانت رسومها مرتفعة أيضًا، فلم يتم توفير التعليم المجاني للجميع في الولايات المتحدة للمراحل الأساسية إلا في مرحلة متأخرة من تاريخ البلاد، تحديدًا في العقد الرابع من القرن التاسع عشر، بعد جهود السياسي والمحامي والتربوي "هوراس مان" الذي يُسمى أبا التعليم في الولايات المتحدة، والذي أنشأ المدارس المشتركة في ولاية ماساتشوستس، وكان أول أمين لمجلس التعليم بولاية ماساتشوستس. وساهمت نجاحات المدارس العامة في ولاية ماساتشوستس في تبني الفكرة بالولايات الأخرى، التي توسعت كذلك

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023
العدد (92) يونيو 2023



في فرض قانون التعليم الإلزامي لكل أطفال الولاية، وهو ما ساعد في انتشار المدارس والتعليم، بجانب إنشاء مدارس لتدريب المعلمين والمعلمات، وإن كان عدد المعلمات أكبر بسبب تدني أجورهن مقابل الذكور في ذلك الوقت قبل قانون الحقوق المدنية 1964م، الذي أنهى التمييز بالأجور بين الذكور والإناث العاملين في المهنة نفسها (Thelin، 2011).

من الملاحظ أيضًا في المرحلة الأولى للكليات في الولايات المتحدة غيابُ العنصر النسوي، فقد احتكر الرجل التعليم، وتأخر تعليم الإناث كثيرًا في الولايات المتحدة، فضلًا عن حقوقها المدنية الأخرى، فلم يُتَح للنساء التصويت في الانتخابات الرئاسية إلا في سنة 1920م في البلد الذي شهد أول انتخابات رئاسية منذ 1788، وتم انتخاب جورج واشنطن ليكون أول رئيس للولايات المتحدة. ومن المسلَّم به كذلك غياب الأمريكان السود أو الأمريكان من أصول أفريقية عن مؤسسات التعليم العالي؛ إذ كانت العبودية في أوْجِها في مرحلة ما قبل الثورة الأمريكية، وحتى العبيد المحررين كانوا غير قادرين على الدراسة في المدارس والكليات بسبب العنصرية والتميز بناءً على العِرق، والذي لم ينتهِ إلا قبل عقود قليلة (Thelin، 2011).

1- هارفارد أول كلية في الولايات المتحدة

يعود تاريخ تأسيس الجامعة البحثية العملاقة إلى عهد ما يسمى بـ«مرحلة المستعمرات الأمريكية»، وكانت ولاية ماساتشوستس القابعة تحت الحكم البريطاني في ذلك الوقت تُعد -ولا تزال- للباحثين قِبْلةً لكل من يريد الاستزادة من العلم. فبعد افتتاح أول مدرسة عامة في مدينة بوسطن عام 1635م، تسارعت الخطى للنهوض بالتعليم، وفي أقل من عام من افتتاح المدرسة الأولى احتفلت الولاية بافتتاح أول كلية في شمال أمريكا، وسميت بكلية هارفارد (Morison، 1964) .

لم تولد جامعة هارفارد عملاقة، بل كانت بداياتها متواضعةً إذا ما قورنت بالجامعات الفرنسية والألمانية والإيطالية في تلك الفترة؛ إذ تبنت المناهج الكلاسيكية وطرق البحث التقليدية المنسجمة مع التعاليم الدينية الصارمة، فقد كانت مناهج كلية هارفارد في عقودها الأولى من مناهج الكليات البريطانية في القرون الوسطى، خصوصًا جامعة أكسفورد البريطانية، فكان يتعلم الطالب في هذه الكلية الفنون الأساسية مثل البلاغة والمنطق والنحو. كما تدرِّس الكلية الرياضيات وعلم الفلك والموسيقى التي هي من المقدسات لدى النصارى؛ إذ يغنون للرب في كنائسهم حسب اعتقاد القوم. ويتم التركيز على تدريس علم اللاهوت واللغة العبرية والتاريخ القديم للديانة النصرانية وتطور الكنيسة، وكان أساتذة الكلية قليلين في العقود الأولى، أغلبهم من خريجي كليات بريطانيا.

كانت نقطة انطلاق جامعة هارفارد للريادة والجودة الأكاديمية عندما قررت التحول من منظمة دينية إقليمية إلى جامعة بحثية، بفضل تشارلز وليام إليوت الذي تولى رئاسة الجامعة سنة 1869م واستمر حتى 1909م. وكان إليوت يطالب بإصلاح التعليم العالي في الولايات المتحدة، وضرورة تشجيع البحث العلمي دون قيود دينية. وقد سبق للسيد إليوت الدراسة وزيارة الجامعات والمعاهد العلمية في أوربا، مثل فرنسا وألمانيا، ما ساهم في تكوين خبرات كبيرة لديه استطاع من خلالها تحويل كلية هارفارد إلى جامعة تتربع على صدارة التصانيف العالمية واحدةً من أفضل الجامعات على مستوى العالم (Morison، 1964).

2- الكلية الثانية في الولايات المتحدة

تُعد كلية «وليام وماري» ثاني أقدم مؤسسة تعليم عالٍ فيما يسمى اليوم «الولايات المتحدة الأمريكية»؛ ففي عام 1693 للميلاد تم افتتاح هذه الكلية، وسبب تسميتها بهذا الاسم يعود إلى رغبة المؤسسين في تخليد اسم الملك «وليام الثالث» والملكة «ماري» من العائلة الحاكمة في بريطانيا. تدَّعي الكليلة أنها من المفترض أن تكون أول كلية في أمريكا، وذلك عندما خطط لها أن تُفتتح قبل كلية هارفارد بعدة سنوات، لكن لسوء الحظ وقعت أحداث دامية في منطقة الكلية، والتي كانت تسمى «المزارع الوسطى»، الآن تسمى «فرجينيا»، ففي عام 1624م تعرَّض الهنود في منطقة فرجينيا لمذبحة كبيرة ضحاياها أكثر من 300 مواطن أصلي (الهنود الحمر)، ما دعا الملك البريطاني إلى سحب الامتياز المعطى لشركة فرجينيا لندن التي تتشابه مع نشاط شركة الهند الشرقية عندما كانت الهند تحت الاحتلال البريطاني. وعندما سحب الملك الامتياز من هذه الشركة في ذلك التاريخ تعطل مشروع الكلية كثيرًا (Geiger، 2014).

ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023 العدد (92) يونيو 2023



كان الهدف الرئيس من إنشاء هذه الكلية، التي لا تزال تعمل إلى اليوم، هو تخريج منصِّرين أو مبشرين لتعليم الناس العقيدة البروتستانتية، حسب تعاليم كنيسة إنجلترا التي تختلف بعض الشيء عن الطوائف البروتستانتية الأخرى. شهدت الكلية تحولات كثيرة مع مرور الوقت؛ فقد تأسست لتكون كلية ملكية خاصة، ومع مرور الوقت تحولت اليوم إلى كلية بحثية عامة (.Geiger, 2014)

3- أقدم مؤسسات الكليات والجامعات الأمريكية

1. جامعة هارفارد (Harvard University) تأسست سنة 1636م.
2. كلية وليام أند ماري (The College of William and Mary) تأسست سنة 1693م.
3. كلية القديس يوحنا (St. John's College) تأسست سنة 1696م.
4. جامعة ييل (Yale University) تأسست سنة 1701م.
5. جامعة بنسيلفانيا (University of Pennsylvania) تأسست سنة 1740م.
6. الكلية المورافية (Moravian College) تأسست سنة 1742م.
7. جامعة ديلور (University of Delaware) تأسست سنة 1743م.
8. جامعة برينستون (Princeton University) تأسست سنة 1746م.
9. جامعة واشنطن ولي (Washington and Lee University) تأسست سنة 1749م.
10. جامعة كولومبيا (Columbia University) تأسست سنة 1754م (. Geiger, 2014).

ثانيًا: تكوين الجامعات العامة

بدأت مؤسسات التعليم العالي العامة في الانتشار بعد الثورة الأمريكية واستقلال البلاد عن التاج البريطاني سنةَ 1776م، وقد ساعد على انتشار هذه الكيانات العلمية إيمانُ الرؤساء الأمريكيين الأوائل بأهمية الكليات لبناء الإنسان الأمريكي، وجعله مستقلًا فكريًا وثقافيًا عن التبعية الثقافية والوجدانية لبريطانيا، التي كان كثير من الشعب يشعر بنوع من التبعية لها حتى بعد الاستقلال، ومن هنا جاء دور نشر التعليم للمحافظة على مكتسبات الثورة وتنمية القيم الوطنية، إضافةً إلى التنمية البشرية التي هي من أهم وظائف المؤسسات التعليمية. وتُعتبر جامعة شمال كارولينا أول مؤسسة حكومية بدأت بقبول الطلاب عام 1795م، بالرغم من أن جامعة جورجيا قد تأسست قبلها، لكنها لم تستقبل الدفعة الأولى من الطلاب إلا عام 1801م (Geiger، 2014).

التوسع الأكبر للجامعات الحكومية كان بعد الحرب الأهلية؛ حيث ساهم قانون موريل لعام 1862م، الذي وقَّعه الرئيس لينكون لمنح بعض الأراضي الفيدرالية داخل الولايات لتأسيس مؤسسات تعليم عال متخصصة في المجالات الزراعية والميكانيكية والعلوم العسكرية . ويهدف القانون السابق إلى التوسع في تقديم التعليم ما بعد الثانوي لأكبر قدر من الشعب، بعد أن كان التعليم العالي حِكرًا على المنتمين للطبقات الغنية. يُذكر أن القانون المذكور سُمّي بهذا الاسم تقديرًا لصاحب المبادرة بهذا القانون، وهو السيد جاستن سميث موريل، الذي كان ممثلًا عن ولاية فيرمونت، ثم أصبح عضوًا في مجلس الشيوخ عن نفس الولاية، وقد ساهم هذا القانون أيضًا في انتشار الجامعات العامة للسود وكليات المجتمع، بعد أن جرى التعديل على القانون المذكور سنة 1890م (Stein، 2020).

ثالثًا: التعليم العالي للمرأة الأمريكية

تشغل الإناث غالبية المقاعد الدراسية في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية في العقود الأخيرة، بالرغم من الصعوبات التاريخية والثقافية التي واجَهتها المرأة في المجتمع الأمريكي؛ فقد تأخَّرت المرأة في الحصول على كثير من الحقوق، من أهمها: حق التعليم، وحق الانتخاب، والمساواة في الأجور مع الرجال للعاملين في مهنة واحدة.

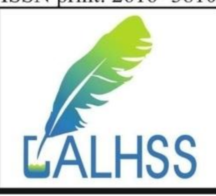
وتُعتبر بداية المدارس المشتركة هي الانطلاقة الحقيقية للمرأة في التعليم العالي؛ حيث كان تطبيق التعليم المجاني في النصف الأول من القرن التاسع عشر يتطلب تهيئة وتدريبَ أشخاصٍ كُثر للعمل مدرسين، ولأن أجور النساء أقل من الرجال، إضافةً إلى كثرة المطالبات الحقوقية لتمكين المرأة في المجتمع؛ لذا وجدت حكومات الولايات ومديرو التعليم أن تعيين الإناث معلمات في تلك المدارس سيكون مفيدًا جدًّا، ومن هنا كثُر إقبال النساء على العمل مدرِّسات (Thelin، 2011).

بعد تعيين الكثير من النساء اللاتي يُجِدْنَ مبادئ القراءة والكتابة معلمات، اكتشف مسؤولو المدارس المشتركة أن المدرسات بحاجة إلى تدريب أكبر وبشكل احترافي، وأن امتلاك المعرفة والمعلومات لا يخوِّلهن حق التدريس؛

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023 العدد (92) يونيو 2023



ومن ثَم بدأت مدارس إعدادِ المعلمين بالازدياد بشكل سريع لرفع تأهيل المعلمات العاملات والجديدات. ساهمت معاهد إعداد المعلمات في زيادة ثقة النساء في قدراتهن، وتشجيع المرأة الأمريكية على رفع سقف طموحها في التعليم والتحصيل العلمي والالتحاق بالكليات (Thelin ،2011).

1. مدارس إعداد المعلمين (نورمال) وتحولها إلى كليات

بدأت فكرة مدارس تأهيل المعلمين في فرنسا في القرن السابع عشر على يد قَسّ كاثوليكي اسمه جان باتيست دو لاسال، لتأهيل الخريجين من المدارس الثانوية ليكونوا معلمين بطرق علمية مقننة. ونجحت فكرة المدرسة في فرنسا وعُمّمت على باقي المحافظات الفرنسية، ثم انتقلت فكرة المدارس إلى المستعمرات الفرنسية، ثم الأوروبية (Thelin ،2011).

تأخَّرت قليلًا مدارس إعداد المعلمين، والتي تُسمى مدارس النورمال، في الولايات المتحدة، ويرجع السبب إلى غياب الاستثمار الحكومي في المدارس في تلك الحقبة الزمنية، فقد كان التركيز على التعليم العالي وإعداد قادة جدد للمجتمع الديمقراطي الجديد. افتُتحت أول مدرسة لإعداد المعلمين في أمريكا عام 1823م في ولاية فيرمونت، ثم افتُتحت المدرسة الثانية في ولاية ماساتشوستس على يد عرَّاب التعليم في الولايات المتحدة هوراس مان، وهو من أكثر الشخصيات تأثيرًا في التعليم، بداية من التعليم العام وحتى العالي في البلاد؛ حيث كان يعتقد أن إعداد المدرسين يجب أن يجري بأسلوب علمي منظم وليس عشوائيًّا كما كان في السابق.

طُبِّقت في مدارس إعداد المعلمين الفلسفة التعليمية المعتمدة في ألمانيا المتطورة في تلك الحِقبة، والتي تؤهل المعلمين ليكون لديهم إلمام جيد في طرق التدريس وأساليبه. كما يعزّز النظام من ثقة المعلم بنفسه، ومن كونه يعمل في مهنة احترافية تجلب له الدخل المالي الذي يضمن له حياة كريمة، وليس كما السابق حيث كان المعلمون يعانون من قلة المعاش.

كما يتدرَّب الطلاب في تلك المعاهد على استخدام أحدث الوسائل التعليمية الإيضاحية، التي كانت السبورة السوداء في تلك المرحلة، وكانت إنجازًا فريدًا؛ حيث كان المدرسون يعلمون التلاميذ من خلال قوالب جاهزة تشبه تقريبًا الألواح التي تكتب عليها آيات القرآن الكريم في مرحلة الكتاتيب؛ حيث لا يستطيع المعلم كتابة المعلومات وتوضيحها بشكل بصري. أما بعد السبورة السوداء، استطاع المدرس أن يمسح ويفصّل المعلومات بشكل أسهل. ومن المثير أن السبورة السوداء ما زالت تُستخدم حتى الآن في بعض الكليات، بالرغم من احتوائها على أحدث التقنيات.

وفي هذه المدارس يتعلَّم الطالب تدريسَ المواد -بشكل عام- خصوصًا في بداياتها؛ حيث كان الهدف الرئيس من إيجادها تأهيل معلمين للمدارس المشتركة (المدارس المشتركة تعادل المدارس الابتدائية اليوم). يُذكر أن المعلمين في تلك الحِقبة الزمنية يتعلمون أصول تدريس المواد الدينية النصرانية؛ حيث تعتمدها المدارس العامة في الكثير من الممارسات والطقوس الدينية. ويُفتتح اليوم الدراسي في المدارس بالصلوات والتسبيح، وهذا الأمر تغيَّر كثيرًا فيما بعد؛ حيث أصبحت المدارس الحكومية اليوم في الولايات المتحدة كيانات علمانية لا يُسمح فيها بأداء الصلوات الجماعية وتدريس المواد الدينية. شاركت مدارس إعداد المعلمين في نهضة التعليم العام الأمريكي، خصوصًا عندما افتُتحت المدارس العامة بشكل مجاني للفقراء. وقد ساهمت مدارس إعداد المعلمين أيضًا في تطور التعليم العالي؛ حيث تحول كثير من مدارس النورمال أو إعداد المعلمين إلى كليات للتربية، ثم جامعات حكومية، وبعضها تحوَّل إلى كليات مجتمع (Geiger، 2014).

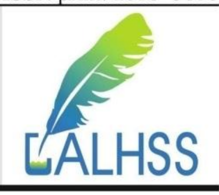
2. الكليات النسائية

بجانب مدارس إعداد المعلمات كان تأسيس الكليات النسائية أيضًا عاملاً مهمًّا في زيادة تمثيل المرأة في التعليم العالي؛ إذ كانت أُسر كثيرة ترفض التعليم المختلط في ذلك الوقت، وكانت أهداف الكليات والأكاديميات النسائية في بداياتها هي تنمية الجوانب الدينية، وتدريب الطالبات على نشر عقيدة النصارى، وكذلك تدريبهن على طرق تدريس الأطفال ورعايتهم.

تطوَّر الكثير من الكليات النسائية، خاصةً القديمة منها، من معاهد دينية إلى كليات؛ فعلى سبيل المثال، معهد بيت لحم الديني في بنسيلفانيا تحول مع مرور الوقت إلى أول كلية نسائية عام 1742م، وبعدها اندمج مع كيانات تعليمية أخرى تحولت إلى كلية ما زالت تعمل إلى اليوم، هي كلية مورفيان، وأصبحت تقبل الرجال أيضًا اليوم.

أما البداية الحقيقية للكليات النسائية ذات الجودة الأكاديمية العالية، فكانت ابتداءً من عام 1837م، مع انطلاق كلية جبل هوليك، التي بدأت على إثرها كليات نخبوية للنساء في شمال شرق أمريكا، تميزت منها سبع كليات من بينها

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810

مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023
العدد (92) يونيو 2023


الكلية المذكورة، وأُطلق عليها الأخوات السبع. يضاف أن من أوائل من حصلْنَ على ما يُسمى اليوم درجة البكالوريوس في الولايات المتحدة من الإناث، كاثرين بنسيون عام 1840م.

رابعًا: جامعات السُّود

عند دراسة التعليم العالي الأمريكي، لا يستطيع الباحث تجاوز مرحلة تاريخية مهمة من عمر الجامعات الأمريكية، وهي مرحلة الجامعات المخصصة للطلبة السود. تمامًا كما هو الوضع مع المدارس العامة قبل قانون الحقوق المدنية لعام 1964 للميلاد، الذي أنهى العَزْل العنصري في المرافق العامة، كانت هناك جامعات وكليات منفصلة ومخصصة للطلاب من العِرق الأسود، فلا يستطيع الأسود الدراسة في الجامعات العادية بسبب لونه وخلفيته التاريخية؛ حيث إن عائلته كانت من العبيد –وربما هو كذلك– لدى عائلة الطالب الأبيض قبل التعديل الثالث عشر في الدستور الأمريكي، القاضي بتجريم الرِّق في البلاد عام 1865 للميلاد، والذي كان أحد الأسباب الرئيسة –وليس السبب الوحيد– للحرب الأهلية، فلا يصلح تساوي الطبقات الاجتماعية والاقتصادية في ذلك الوقت المشؤوم (Dancy & Others،2018).

ساهم قانون موريل لعام 1862م المذكور سابقًا في تأسيس بعض مؤسسات التعليم العالي للسود، لكن بدرجة أقل من التوقعات؛ حيث كانت الحكومات متحيزة لإنشاء المزيد من الكليات العامة للبيض، وإهمال الأقليات ومنهم السود، مما دفع الكونغرس بمباركة الحكومة إلى تطوير قانون موريل سنة 1890م ليكون الدعم الفيدرالي بتخصيص الأراضي مرتبطًا بمعايير وشواهد تثبت عدم التفريق بناءً على العِرق؛ لذلك يُعتبر قانون موريل الثاني من أكبر القوانين التي ساعدت على نشر التعليم العالي للأمريكيين من أصول أفريقية؛ حيث بلغ تعداد مؤسسات التعليم العالي الخاصة بالطلبة السود في ثلاثينيات القرن المنصرم 121 مؤسسة تعليمية، ما بين كلية ومعهد عالٍ وجامعة، تقدِّم الدرجات العلمية المختلفة، وكان أغلبها في الجزء الجنوبي من البلاد، ويقوم بالتدريس لهم في الغالب محاضِرون سود.

لم تكن المؤسسات التعليمية للطلبة السود بنفس الجودة العلمية التي تميزت بها مؤسسات التعليم العالي المخصصة للعِرق الأبيض؛ نظرًا لقلة الأموال والخبرات، لكنها كانت قَفْزةً تطويرية كبيرة للمجتمع الأسود في أمريكا؛ فقد كان آباء وأمهات هؤلاء الطلبة السود عبيدًا يُباعون ويُشترون بأسواق النِّخاسة، كذلك كان معظم الآباء لهذه المجموعة أميين لا يقدرون على تعلم القراءة والكتابة؛ لأن ذلك كان مُجرَّمًا قانونيًّا. وعلى الرغم من أن جامعات وكليات الطلبة السود كانت دون المستوى مقارنةً بجامعات الطلبة البيض، فإنها ظلت حافزًا ملهمًا قويًّا للمجتمع الأسود ولتطويره وإصلاحه من الداخل.

ويجب ألَّا يُغفل الدور التاريخي لمؤسسات التعليم العالي للطلبة السود في تعزيز الوعي في الإنسان ذي العِرق الأسود؛ فقد كانت تلك المنظمات التعليمية تلعب دورًا مركزيًّا في تنوير السود بحقوقهم المدنية، وساهمت تلك الجامعات في تعليم الطلبة السود الدفاع عن حقوقهم المدنية والمطالبة بالمساواة في الحقوق والواجبات مع المواطنين من أصول أوروبية. وقد نجحت تلك الجامعات السوداء في حشد الطلاب للانخراط في مظاهرات كبيرة، خصوصًا في الولايات الجنوبية، بقيادة عدد من المؤثِّرين في المجتمع وعلى رأسهم رجل الدين الدكتور لوثر كينج في الخمسينيات وبداية الستينيات الميلادية من القرن الماضي. وقد نجح السود في نَيْل عدد من مطالبهم عندما صدر قانون الحقوق المدنية عام 1964م للميلاد، الذي أنهى العزل العنصري في المدارس والجامعات مُطلقًا في أمريكا.

تعود الحجة في تأخر إلغاء العزل العنصري في كثير من الولايات إلى أن الخدمات التعليمية متساوية للطرفين البيض والسود، حتى لو كانت منفصلةً (Separate but equal)). وهذا مطابق للدستور الأمريكي، تحديدًا التعديل الرابع عشر من عام 1868، الذي ينص على أن يحظى المواطنون بحقوق وحماية متساوية باختلاف العِرق. وكان يقال إن الفصل العنصري في مؤسسات التعليم مفيد لكون الطلبة السود والبيض لديهم اختلافات ثقافية كبيرة، فالطالب الأبيض أتى من أسرة غنية تهتم بالتعليم، أما الطالب الأسود فنشأ في بيئة فقيرة وجاهلة ولم يجد من يهتم بتعليمه؛ لذلك يجب أن يفصلوا لكي يحصل كل طالب على خدمات تناسبه وتتماشى مع خلفيته الثقافية. لكن هذا تغير في قضية براون ضد مجلس التعليم، التي قضت فيها المحكمة العليا في واشنطن بأن الخدمات التعليمية بين البيض والسود غير متساوية في الجودة، وهذا مخالف للدستور، وصدر قرار المحكمة

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810

مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023
العدد (92) يونيو 2023


الشهير لعام 1954م للميلاد (Separate Is Not Equal)؛ لذلك تُعتبر قضية براون قضية هامة في تاريخ الولايات المتحدة.

لم تكن مسألة الفصل العنصري في الجامعات والمدارس موجودة في كل الولايات الأمريكية الخمسين، لكن في كثير منها، خصوصًا الولايات الجنوبية والشمالية الشرقية. لكن بعض الجامعات والولايات أزالَت القيود العنصرية مبكرًا، ومن أبرز الأمثلة على ذلك ولاية ماساتشوستس وجامعة هارفارد العريقة التي كانت متاحة للطلبة السود بعد نهاية الحرب الأهلية، وكان أول من حصل على درجة الدكتوراه من العِرق الأسود من هارفارد هو الدكتور وليام إدوارد بورغاردت دو بويز عام 1895 للميلاد.

1. أقدم الكليات والجامعات التي كانت مخصصة لتعليم السود

من الملاحظ أن مؤسسات التعليم السوداء الأقدم تأسيسًا كانت في ولاية بنسيلفانيا، وبنسيلفانيا لديها تاريخ مختلف عن بقية الولايات المتحدة بسبب تأسيسها على يد مهاجرين ألمان ينتمون إلى طائفة الكويكرز الذين ينتمون إلى المذهب البروتستانتي، وهم يؤمنون بحقوق الإنسان؛ لذلك لم يكن للعبودية تاريخ في هذه الولاية ولا حتى مشاكل السكان الأصليين؛ حيث قاموا بشراء الأراضي من السكان الأصليين الذي يُسمون بالهنود، وليس بقَهْرهم كالمناطق الأخرى التي سيطر عليها المهاجرون من أصول بريطانية. ومؤسسات تعليم هذه الولاية كانت لها أسماء مختلفة في الماضي وتحوَّلت مع الوقت إلى جامعات وكليات. يُنبه إلى أن هذه الكليات اليوم ليست مخصصة للسود، بل للجميع، حتى الطلاب الأجانب، لكن يطلق عليها الكليات التاريخية للسود الأمريكيين لتمييزها عن غيرها، ولعل أهمها (Redd، 1998):

1. جامعة تشيني بنسيلفانيا، وتقع في ولاية بنسيلفانيا (Cheyney University of Pennsylvania)، تأسست سنة 1837.
2. جامعة لينكولن، وتقع في بنسيلفانيا (Lincoln University)، تأسست سنة 1854.
3. جامعة ويلبرفورس في أوهايو (Wilberforce University)، تأسست سنة 1856.
4. جامعة هاريس-ستوي الحكومية في ولاية ميسوري (Harris–Stowe State University)، تأسست سنة 1857.
5. كلية لوموين أوين في ولاية تينيسي (LeMoyne–Owen College)، تأسست سنة 1862.

خامسًا- كليات المجتمع

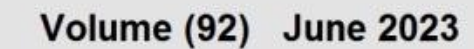
تنتمي كليات المجتمع إلى مؤسسات التعليم العالي، ويهدف هذا النوع من التعليم إلى تعزيز مفهوم التعليم المستمر في المجتمع من خلال تقديم دورات وبرامج تأهيلية تكون مدة الدراسة فيها أقصر من الجامعات التقليدية في المجالات المهنية التي يحتاجها المجتمع؛ مثل: التعليم، والتقنيات، والفندقة، والسكرتارية، والطهي، والتجميل وغيرها من البرامج الدراسية. تعد مدارس إعداد المعلمين (النورمال) في القرن التاسع عشر من أشكال كليات المجتمع، أو ما يسمى في السابق «الكليات المتوسطة» أو «كليات المبتدئين»؛ إذ كانت الدراسة في تلك المدارس تمتد لسنتين تقريبًا والدرجات الممنوحة من تلك المدارس هي أفضل من الثانوية، لكنها دون الجامعية.

كذلك بدأت بعض الجامعات في تبني فلسفات وأفكار جديدة في هذا الجانب، فعلى سبيل المثال قامت جامعة شيكاغو سنة 1892م بتقسيم الطلاب إلى مستويين: الفئة الأولى هم الطلاب المستجدون أو المبتدئون، وهم يدرسون في السنة الأولى والثانية. والفئة الثانية هم من الطلاب في المستويات المتقدمة، وهؤلاء الطلاب يدرسون في السنة الجامعية الثالثة والرابعة، أي قريبون من التخرج. وبعد انتهاء الطلاب من السنتين الأوليين يحصل الطلاب على درجة الزمالة، ويستطيعون أن يكملوا سنتين إضافيتين للحصول على درجة البكالوريوس(Geiger، 2014).

وبالرغم من توفير بعض المؤسسات التعليمية لبرامج تعليمية لمدة سنتين ما بعد الثانوية، فإنه لم تظهر منظمات تعليمية متخصصة في هذا الجانب إلا في سنة 1901م، حين تم تأسيس أول كلية تسمى في مفاهيمنا اليوم كلية مجتمع، وهي كلية «جولييت جونيور» في مدينة جولييت في ولاية إلينوي. كانت الفكرة من تأسيس الكلية المذكورة تأهيل الطلاب المتخرجين في الثانوية لمدة سنتين بمهارات العمل اللازمة، خاصة من الطلبة الذين لا يملكون الوقت والأموال الكافية للدراسة في كليات الأربع سنوات. وكانت فكرة التأسيس والتنفيذ مشتركة بين مشرف المدرسة الثانوية في مدينة جولييت التي انطلقت الكلية من مرافقها ويدعى «جيه براون»، ورئيس جامعة

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810

مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com


Volume (92) June 2023
العدد (92) يونيو 2023

شيكاغو البروفيسور «ويليام هاربر»، الذي كان له دور في تأسيس عدد من مؤسسات التعليم من ضمنها الجامعة التي تعد من الأفضل تصنيفًا اليوم على مستوى الولايات المتحدة والعالم، وهي جامعة شيكاغو.

بعد نجاح كلية جوليت، قامت الكثير من مؤسسات التعليم ومنها الجامعات، بتبني فكرة الكليات المتوسطة، وقد ساعد في انتشارها أيضًا عدد من العوامل؛ منها التغييرات السريعة التي حصلت في سوق العمل في الولايات المتحدة، والمصانع التي بدأت تعتمد على مكائن وتقنيات أكثر تعقيدًا تستدعي نوعًا من التدريب الذي لا يتوافر إلا بكليات المجتمع، التي كان لديها المرونة والسرعة للاستجابة لتغيرات السوق وإنشاء برامج تدريبية تساير هذه التغيرات.

ارتفعت أعداد كليات المجتمع بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، فقدمت الحكومة الفيدرالية منحًا دراسية للجنود السابقين ممن شاركوا في الحرب؛ لكي يستطيع هؤلاء تطوير مهاراتهم والبحث عن وظائف جيدة ومفيدة للمجتمع. وقد انضم قرابة 2.2 مليون مقاتل أمريكي إلى مؤسسات التعليم العالي بما فيها كليات المجتمع. ازدادت أعداد الملتحقين بكليات المجتمع خلال القرن العشرين بشكل ملاحظ، وأصبحت منظمات تركز على الجوانب المهنية والتقنية. في سنة 2020 بلغ عدد كليات المجتمع 1050 كلية، 942 كلية عامة والبقية خاصة، وهي كما الحال في الجامعات الحكومية تسمى عامة لكن يدفع الطلاب فيها رسومًا دراسية لكن أقل من الكليات الخاصة. وبلغ عدد الطلاب في كليات المجتمع في السنة المذكورة نفسها قرابة 6.8 مليون، 64% منهم طلاب غير متفرغين (Irwin & Others، 2022)..

سادسًا- أول جامعة للصُّم

ولد «توماس غالدويت» في مدينة فيلادلفيا في ولاية بنسلفانيا عام 1787 للميلاد. ومنذ نعومة أظفاره كان متعلقًا بالقلم والكتاب. كما كان غالدويت متدينًا يحب مساعدة الناس. وبسبب تفوقه العلمي قبل في كلية ييل المعروفة، وبعد التخرج عرض عليه العمل مدرسًا في الكلية نفسها، فأكمل مرحلة الماجستير هناك. وبعدها عمل بالتجارة لكنه لم يوفق، فعاد إلى مقاعد الدراسة لكن هذه المرة في معهد ديني نصراني. في عام 1814م كانت صحة غالدويت غير مستقرة فقرر العودة إلى مدينته لقضاء بعض الوقت مع أسرته ريثما يتعافى. وخلال تلك المدة رأى غالدويت مجموعة من الأطفال يلعبون ويتكلمون لكن كانت هناك طفلة منعزلة عن هؤلاء الأطفال، فذهب وسأل الأطفال: لم هذه الطفلة لا تتفاعل معكم؟ فردوا عليه بأنها ابنة الدكتور ماسن وهي صماء بكماء (Gallaudet University، 2023).

حاول غالدويت التواصل مع البنت الصغيرة وتدعى «أليس» لكنها لم تفهمه، وكتب لها اسمه على الرمل وبدأت الطفلة تقلده. وفي هذه الأثناء أتى الدكتور ماسن لجلب ابنته الصغيرة إلى المنزل فشاهدها تكتب على الرمل. فلم يصدق الدكتور الجراح أن تتعلم ابنته الصماء الكتابة. قرر الدكتور ماسن أن يعطي غالدويت الفرصة لتعليم ابنته وهو ما نجح به بالفعل.

قرر غالدويت أن يفتتح مدرسة للصم، ولكن بعد أن يتدرب ويتعلم طرق تعليم الصم في دول أوروبا بتمويل من بعض المحسنين، منهم والد الطفلة أليس. يذكر أن دول الغرب الأوروبي بشكل عام كانت متقدمة بكثير على الولايات المتحدة في المجال التعليمي ذلك الوقت، خاصةً في مجال تعليم ذوي الإعاقة. من ضمن الدول التي زارها غالدويت بريطانيا العظمى، لكن زيارته إلى فرنسا هي التي جعلته يؤمن أكثر بالطريقة اليدوية للتواصل والتعليم مع الأشخاص الذين يعانون من فقدان السمع. فقد تعلم توماس في باريس، حيث المعهد الوطني للصم، كيف يتم تدريس الصم بلغة الإشارة.

عاد غالدويت من باريس وافتتح المدرسة الثانية لتعليم الصم في الولايات المتحدة في ولاية كونيتيكت في سنة 1817م بالتعاون مع أستاذ الصم الفرنسي لوران كليرك الذي تعرَّف عليه توماس في معهد باريس للصم، وشارك في تأسيس المدرسة أيضًا والد الطفلة أليس الجراح ماسن . يذكر أن أول مدرسة للصم افتتحت في الولاية نفسها عام 1815م، لكن لم تستمر طويلًا، فقد أغلقت أبوابها سنة 1816م بسبب بعض الصعوبات.

نجحت المدرسة بشكل جيد، ثم تمت إضافة المرحلة الثانوية، في الوقت نفسه بفضل نجاح فكرة تدريس الصم وفق لغة الإشارة تم التوسع بتعليم الصم في أنحاء الولايات المتحدة، وكثر عدد المتعلمين الصم في مراحل التعليم العام الذين يطمحون إلى مواصلة تعليمهم العالي، خاصة وأننا نعلم أن حصول الصمم لا يعني تأثر القدرات الفكرية لدى الإنسان. يضاف إلى ذلك أن مدرسة الصم كانت لا تقبل الطلاب الصم السود في مراحلها الأولى،

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810

مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023 العدد (92) يونيو 2023


تمامًا مثل مدارس تعليم العام في ذلك الوقت، واستمر الحال حتى بدايات النصف الثاني من القرن الميلادي المنصرم.
في عام 1864م نجحت إحدى المدارس النحوية في العاصمة واشنطن التي تقوم بتدريس الصم، في الحصول على اعتمادها مؤسسةً تمنح الدرجة الجامعية للصم، بفضل بعض المحسنين وجهود إدوارد غالدويت ابن توماس الذي استمر على نهج والده في مساعدة الصم. وتم تحويل اسم المدرسة إلى «الكلية الوطنية للصم والبكم» في السنة المذكورة، ومن ثم مرت هذه الجامعة الخاصة التي تتلقى أموالًا حكومية بمراحل كثيرة، وتم تغيير اسمها إلى «كلية غالدويت» في 1894م تقديرًا وتخليدًا لذكرى أبي الصم في الولايات المتحدة توماس غالدويت. يضاف أن ابن توماس إدوارد كان رئيسًا لكلية الصم المذكورة منذ انطلاقها من عام 1864م إلى سنة 1910م.
في عام 1986م تم تحويل الكلية إلى «جامعة غالدويت» التي تُعد فريدة على مستوى العالم، وهي الجامعة الوحيدة المخصصة لتدريس الصم في العالم. وتعتمد الجامعة على لغتَي الإشارة الأمريكية والإنجليزية لغاتٍ رسمية لهذه المنظمة التعليمية، كما تقدم الجامعة جميع الدرجات الجامعية التي تشمل: البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه، في كثير من التخصصات. بلغ مجموع الطلاب في العام الأكاديمي 2020/2019م لجامعة غالدويت في واشنطن 1523 طالبًا، منهم 410 يدرسون في مراحل الدراسات العليا، وتضم كذلك طلابًا أجانب من دول عديدة(Gallaudet University، 2023).

سابعاً: الطلاب الأجانب في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية
يتميز المجتمع الأمريكي بالتعددية الثقافية؛ فهو خليط من مجموعات عِرقية ودينية متباينة يجمعها حب الوطن، كما انعكست هذه التعددية في المجتمع على جامعات الولايات المتحدة، التي تتمتع بتعددية ثقافية كبيرة جدًّا؛ فجميع جنسيات العالَم لديها طلاب في جامعات الولايات المتحدة (Albeshir، 2019). فلا غرابةَ أن تجد مدنًا صغيرة لا يتجاوز عدد سكانها الخمسين ألف نسمة، يقيم فيها وافدون من تسعين دولة في العالم بسبب وجود جامعة رائدة في تلك المدينة الهادئة. فبالرغم من حداثة الجامعات في الولايات المتحدة – التي أول مؤسسة تعليمية فيها هي جامعة هارفارد التي أُنشِئت في سنة 1636، مقارَنةً بالجامعات الأوربية مثل جامعة بولونيا في إيطاليا المؤسَّسة سنة 1088، وجامعة أكسفورد في بريطانيا التي انطلقت عام 1096 – فإن الولايات المتحدة نجحت في تحويل مؤسسات التعليم العالي إلى صناعة تضيف الكثير للاقتصاد الوطني. ففي سنة 2017 بلغ مجموع مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة 6,606 منظمات تعليمية، ما بين كليات مجتمع وكليات وجامعات يدرس بها قرابة 19.7 مليون متعلم في سنة 2020م، منهم 1,075,496 متعلمًا أجنبيًّا (Irwin & Others، 2022).

علاقة الطلاب الأجانب بالجامعات الأمريكية قديمة جدًّا، ترجع إلى القرن الثامن عشر، وتستمر حتى اليوم؛ حيث تتمتع الولايات المتحدة بنظام تعليمي عالٍ يضم جامعات عريقةً تجعل الانضمام إليها والدراسة فيها حلمًا لملايين المتعلمين على مستوى العالم. بالرغم من عدم معرفة المصادر التاريخية لبداية انطلاق دراسة الطلاب الدوليين في الجامعات الأمريكية، فإن بعض الوثائق تشير إلى أن هناك القليل من المتعلمين غير المحليين في مراحل متقدمة من تاريخ التعليم العالي في أمريكا، وغالبيتهم من دول أمريكا اللاتينية. لا يُعلم مَن هو أول طالب أجنبي يلتحق بمؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة، لكن أستاذة التعليم العالي في جامعة أركانساس تيريزا بفيس تؤكد أن القائد العسكري والثوري الفنزويلي سباستيان فرنسيسكو دي ميراندا (Francisco de Miranda) قد يكون من أوائل الطلاب الأجانب، إن لم يكن أول طالب أجنبي؛ حيث التحق بجامعة ييل سنة 1784 تقريبًا (.(Akanwa, 2015;Bevis, 2019

كان فيرناندو بوليفارد (Fernando Bolivar) أيضًا من أوائل الطلاب الأجانب في الولايات المتحدة، وكان هذا الطالب ابنَ شقيق القائد العسكري الفنزويلي سيمون بوليفار (Simón Bolívar)، الذي أسَّس ورأس جمهورية كولومبيا التي تُدعى كولومبيا الكبرى، وتضم دولًا مستقلةً في الوقت الحالي؛ وهي كولومبيا، وفنزويلا، وإكوادور، وبنما، وغيانا. وقد تأثر سيمون كثيرًا بدعوات دي ميراندا المذكور سابقًا، وحقق حلمه باستقلال الدول المذكورة وتخليصها من الاحتلال الأجنبي. وقد درس فيرناندو في أكاديمية جيرمن تاون (Germantown

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810


مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023
العدد (92) يونيو 2023

Academy) في بنسلفانيا سنة 1822، حين كان عمه يقاتل لتحرير مناطق أمريكا الجنوبية من الاحتلال الأجنبي. وكان في تلك المرحلة يوجد بعض الطلاب من دول أمريكا اللاتينية لكن بعدد قليل (Bevis، 2019).

في عام 1854 نجح صيني يُدعى يونغ وينج (Yung Wing) في الحصول على الدرجة الجامعية من جامعة ييل ليكون وينج أول طالب صيني يحصل على درجة جامعية من مؤسسات التعليم العالي في أمريكا، ليبدأ بعدها وينج في حث الصينيين على الدراسة في الولايات المتحدة. وبالفعل بدأت البعثات الصينية للدراسة في الولايات المتحدة تزيد ابتداءً من العقد السابع من القرن التاسع عشر، وهي الفترة نفسها التي بدأت فيها اليابان بإرسال البعثات الدراسية إلى الولايات المتحدة(Bevis, & Lucas، 2006).

المبحث الثاني: شخصيات أثرت على التعليم العالي في الولايات المتحدة

تحتل مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة مكانة رفيعة على مستوى العالم، وهذا لم يحدث بمحض الصدفة، بل كان نتاج خبرات تراكمية وعلماء ومفكرين ساهموا في وصول الجامعات الأمريكية لهذه الدرجة من التميز، لذلك من المفيد الاطلاع على سِيَر بعض الشخصيات التي كان لها دور مهم في مسيرة التعليم العالي في أمريكا.
يسلط هذا البحث الضوء على أهم الشخصيات المؤثرة التي كان لها أثر كبير في تاريخ تطور التعليم العالي في الولايات المتحدة بشكل عام، وعدد من الشخصيات المطروحة في هذا الفصل كان لها تأثير كبير في مسيرة المرأة في التعليم العالي، كما أن بعضها شخصيات يرجع لها الفضل في انتشار التعليم العالي بين السود الأمريكان، وكان لهم إسهامات مهمة في تشجيع السود على الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي تم عرض بعض المعلومات عنهم في هذا القسم.

أولاً: شخصيات أثرت على التعليم العالي بشكل عام:
بنيمين فرانكلين (1706-1790م):
وُلِدَ فرانكلين في ضواحي مدينة بوسطن عام 1706م لأسرة متوسط الحال. أحب فرانكلين العلم والكتابة منذ أن كان صغيرًا لكن لسوء الحظ فإن عائلته لم تستطع تحمل تكاليف تعليمه الباهظة في المدرسة النحوية في بوسطن. وفي سن 13 عامًا اضطر فرانكلين لترك الدراسة بسبب الأوضاع الاقتصادية لعائلته، وذهب للعمل. يُذكر أنه من الشائع عمل الأطفال في تلك العصور بدل انشغالهم بالتعليم. اضطر فرانكلين لبيع الجرائد في الشوارع. ونظرًا لحبّه للكتابة بدأ بكتابة الأشعار وبيعها على العامة. كذلك كتب بعض القصص بأسماء مستعارة عن ظلم المرأة في المجتمع. لكنَّ والده اكتشف الأمر وعرف أنه ينشر قصص النساء من أسرته، وأن الكاتب هذا هو ابنه وليس أحد آخر، وأن فرانكلين ينشر أسرار منزله. يذكر أن والد فرانكلين تزوج مرتين ولديه سبعة عشر من الأبناء والبنات (Blinderman، 1976).

هرب فرانكلين من المنزل، وانتقل إلى عدة ولايات للعمل كطابع، ثم انتقل للعمل في لندن، وبعدها عاد إلى فيلادلفيا، واستدان بعض الأموال، ثم اشترى مطبعة خاصة فيه ليؤسِّس جريدة اسمها فيلادلفيا جزيت.
أبرز فرانكلين نفسه بالجريدة، وبدأ بكتابة مقالات اجتماعية، مما أكسبه شهرة وسمعة بالمجتمع كمفكر عظيم. وبعدها بعدة سنوات وتحديدًا عام 1748 للميلاد ترك فرانكلين عمله الخاص للتفرغ للشأن العام للولاية، لكنه استمر في كتابة المقالات العلمية. عمل فرانكلين في عدة مناصب سياسية، وعُيِّن بعدها بما يعرف اليوم بوظيفة سفير في بعض الدول الأوروبية، ثم عضو في الكونجرس، وهو من الموقِّعين على وثيقة الاستقلال، وكذلك هو واحد من كُتّاب الدستور الأمريكي.

فرانكلين والتعليم العالي:
كتب فرانكلين عدة رسائل لتطوير التعليم في البلاد، واقترح جعل التعليم في قائمة أولويات المجتمع الأمريكي. ونلاحظ كيف أثرت هذه الأفكار على التعليم في المؤسسات التعليمية في البلد الوليد في المرحلة المقبلة بعد الاستقلال. يوجد لدى فرانكلين فلسفة خاصة عن أهداف التعليم العالي بالنسبة للطالب في هذه المرحلة. الهدف

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810

مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023
العدد (92) يونيو 2023

الأول أن الغاية من التعليم العالي الوصول للسعادة، ويقصد بها الرضى النفسي بالنسبة للمتعلم. خصوصًا في تلك الحقبة من الزمن الذي يُعدّ تعداد الطلاب في التعليم العالي قليلاً جدًّا ومقتصرًا على فئات اجتماعية قليلة لم يكن فرانكلين منها. الهدف الثاني للتعليم العالي هي خدمة مصالح المجتمع. أيضًا لدى فرانكلين فلسفته الخاصة فيما يتعلق بمناهج الكليات، فهو يعتقد أن الكليات يجب أن تحتوي على ثلاثة مناهج أو برامج لتعليم الطالب الجامعي. البرنامج الأول يشمل ما يسمى اليوم العلوم الإنسانية، ومما يشمل هذا المنهج اللغات، القانون، الديانات، والفلسفة. المنهج أو البرنامج التعليمي الثاني يشمل ما يسمى اليوم بالعلوم الطبيعية، ويشمل هذا البرامج كلاً من الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، علم الفلك والرياضيات، كما يقترح فرانكلين المنهج أو البرنامج المهني الذي يُعِدّ الطلاب ليكونوا مخترعين، وهذا ما يسمى اليوم الميكانيكية والهندسة. قد تبدو فلسفة فرانكلين للتعليم العالي عادية في يومنا هذا، لكن تذكر أخي القارئ أن هذه الفلسفة دُوِّنت قبل حوالي 300 عام من يومنا هذا، واليوم معظم الجامعات في العالم تساير هذه الفلسفة (Blinderman، 1976).

توماس جيفرسون (1743-1826م):

توماس جيفرسون من الشخصيات الفارقة في التاريخ الأمريكي، وله العديد من الإنجازات الوطنية. وُلِدَ جيفرسون في فرجينيا عام 1643م في فرجينيا. وكانت أسرة جفرسون ثريةً جدًّا ولديها المزارع والعبيد. درس توماس في المدارس النحوية، وأتقن عدة لغات، وكان تلميذًا ألمعيًّا. توفي أبوه وهو في سن المراهقة؛ حيث ورث من أبيه المزارع الشاسعة والعبيد، وأصبح المال في يده منذ نعومة أظفاره، لكن هذا لم يشغله عن مواصلة التعليم. فقد قُبِلَ جيفرسون في كلية وليام وماري في فيرجينيا ودرس جفرسون الرياضيات، اللغات، القانون، وتعمق بالفلسفة كثيرًا، خصوصًا فلسفة جون لوك (Smith، 1988).

الحياة السياسية لتوماس جيفرسون كانت حافلة بالإنجازات الوطنية، فقد كان توماس من أعضاء الكونجرس القاري التأسيسي لعام 1664م وما بعده. وتم اختياره ممثلاً عن ولاية فرجينيا أثناء الثورة الأمريكية، وهو من كتب خطاب الاستقلال عن بريطانيا العظماء، وأول سفير لخارج للبلاد بعد استقلالها، ثم عمل نائبًا للرئيس.
وانتهى الأمر بتوماس أن يكون ثالث رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية، واستمر رئيسًا لمدة تسع سنوات من 1801 إلى 1809 للميلاد. وخلال تلك الفترة ضمَّ أراضي شاسعة من لويزيانا من الفرنسيين مقابل المال. توفي جيفرسون في فرجينيا عام 1826م، ويُعدّ من الآباء المؤسسين وتكريمًا له تم وضع صورته على العملات النقدية الأمريكية.
من خلال حياته السياسية في ولاية فرجينيا أو كرئيس للبلاد أدرك جيفرسون أهمية التعليم لمستقبل البلاد، وأن التنوير هو أساس الدولة الديمقراطية. ويعتبر جيفرسون أول مَن طالب بتوفير التعليم المجاني في الولايات المتحدة من خلال عدة محاولات تشريعية لم يُكتب لها النجاح، ومن إنجازاته في قطاع التعليم أنه أسَّس ما يُعرف اليوم بجامعة فرجينيا. والهدف منها تأهيل طلاب متنورين يقودون الولاية والبلاد لمستقبل مزهر (Smith، 1988).

بنيامين راش (1745-1813):

وُلِدَ بنيامين راش في عام 1747م بالقرب من مدينة فيلادلفيا في ولاية بنسلفانيا، ثم درس راش في جامعة برينستون المعروفة التي كانت تعرف بكلية نيوجيرسي؛ حيث حصل على درجة البكالوريوس، ثم تابع تعليمه في اسكتلندا في جامعة أدنبره؛ حيث حصل على درجة الدكتوراه في الطب، ثم عاد إلى المستعمرات الأمريكية في عام 1769م وتحديدًا مسقط رأسه فيلادلفيا؛ حيث أصبح طبيبًا، ثم أستاذًا في الكيمياء في كلية فيلادلفيا. ويقال: إن فرانكلين هو من دعمه ماليًّا أثناء دراسته للطب؛ لأن الدكتور راش كان يتيمًا فقيرًا، وقد توفي راش عام 1813م (Bickford & Hendrickson، 2020).

يعتبر الدكتور راش شخصيةً ذات مواهب متعددة فهو طبيب متهور ووطني ثائر، وفيلسوف تنويري. فقد كان يعالج مرضاه بطريقة إراقة دمائهم بشكل كثيف، وقد كان يعتقد أن بعض الأمراض من الممكن شفاؤها عن طريق إخراج الدماء الفاسدة من الجسم؛ لتحل محلها دماء جديدة وصحية، وقد كان هذا الأسلوب رائجًا في الممارسات الطبية. كما حاول راش معالجة وباء الحمى الصفراء الذي ضرب مدينة فيلاديلفيا، وعمل في

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810

مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023
العدد (92) يونيو 2023



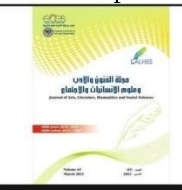
مستشفى بنسلفانيا لعقود. الدكتور راش أحد مؤسسي جامعة ديكنسون، وكذلك صيدلية فيلادلفيا، وشارك في تأسيس جمعية الطب النفسي الأمريكية، وساهم في تدريس وتخريج مئات الأطباء. وكان يطالب بالتعليم المجاني ووضع حدّ للعبودية وتمكين المرأة في المجتمع.
وكان من ضمن مطالبات راش إنشاء جامعة فيدرالية تؤهل الشباب للعمل في المجال السياسي، وكان يشترك معه في هذا الرأي الرئيس جورج واشنطن، واقترح راش أن تقدم الجامعة المناهج التالية، بحيث يشمل مسار الدراسة العلوم السياسية، والحكومة، والقانون الدولي، التاريخ، والفلسفة، والكيمياء، الميكانيكا والتصنيع، التجارة والرياضيات، والتاريخ الطبيعي، والفرنسية والألمانية، وفقه اللغة، والتربية البدنية. لكن لم يُكتب لهذه الجامعة أن ترى النور. كما كان راش بعيد النظر فيما يتعلق بالسكن الجامعي؛ فقد اعتقد أن تجمع الشباب مع بعضهم دون رقابة الكبار يقود لفساد الأخلاق، وهذا ما يتم ملاحظته في إسكانات الطلبة الأمريكان اليوم من كثرة المشكلات السلوكية، وتعاطي المسكرات والإغراق في الشهوات (Bickford & Hendrickson، 2020).

هوراس مان (1796-1859م)
لا يمكن الحديث عن التاريخ التعليم في الولايات المتحدة دون التطرق لواحد من أهم الشخصيات المؤثرة في تاريخ الولايات المتحدة، وهو عراب المدارس العامة في الولايات المتحدة: هوراس مان. بالرغم من أن إسهامات السيد هوراس كانت في التعليم العام كان له الفضل في المساهمة في إنشاء العديد من معاهد إعداد المعلمين التي تحولت مع الوقت لكليات وجامعات (Thelin، 2011).
ولِدَ هوراس مان لعائلة فقيرة في ولاية ماساتشوستس عام 1796م. وتدرج تدرج السيد هوراس بعد مناصب حكومية عندما كبر، وانتخب عضوًا فاعلاً في مجلس شيوخ الولاية العريقة. كان دائم الاهتمام بطرح مواضيع التعليم في المجلس. ونظرًا لحرصه على التعليم عُين هوراس أمينًا عامًّا لمجلس التعليم في الولاية، ثم انتُخِبَ ليكون ممثلاً للولاية في مجلس النواب الأمريكي في واشنطن.

أثناء خدمته في مجلس الشيوخ في ولايته عرض هوراس فكرة المدرسة المشتركة. وأكد هوراس على أهمية وجود المدارس العامة التي تخدم جميع الأطفال في المجتمع، وتعطيهم نوعًا من العدالة الاجتماعية في ظل الديمقراطية. اقترح هوراس أن يكون جمع الضرائب من السكان في الولاية الطريقة لتمويل هذا النوع من المدارس الحكومية المتطورة. وأن حكومة الولاية تتولّى جمع الضرائب، ثم تعطيها مجلس التعليم ليقوم ببناء المدارس وإعطاء رواتب المدرسين. تبنّت حكومة ولاية ماساتشوستس أفكار هوراس لفتح المدارس الحكومية التي تعرف بالمدارس المشتركة، وهي البداية الحقيقة للتعليم المجاني في الولايات المتحدة، ويعتبر هوراس عراب التعليم الحكومي المجاني في أمريكا، فقد تبنّى الدفاع عن حقوق الأطفال الفقراء في إيجاد فرص تعليمية جيدة، كما أدرك الرجل أهمية المدارس العامة في تنوير الناس، وليكونوا أعضاء مفيدين للمجتمع، وساهم في تأهيل المعلمين بشكل علمي (Thelin، 2011).

هنري برنارد (1811-1900م):
لعب المصلح التربوي هنري برنارد دورًا مهمًّا في التعليم العام أكثر من العالي؛ حيث ساهم في تأسيس المدارس المشتركة، لكن يظل له دور مهم في التعليم العالي؛ حيث ساهم في انتشار معاهد إعداد المعلمات التي أصبحت كليات مجتمع وكليات، والبعض منها أصبح جامعات حكومية اليوم. وقد وُلِدَ هنري في ولاية كونتيتك ودرس في كلية ييل العريقة. ثم بدأ بالعمل السياسي؛ حيث كان من مناصري فكرة نظام التعليم الحكومي(Thelin، 2011).
من ضمن الملاحظات أن المعلمين لا يتم إعدادهم بشكل جيد، ويحتاجون تأهيلاً أكبر عن طريق معاهد مختصة لتأهيل المعلمين. عُيِّنَ هنري مديرًا للتعليم في ولاية رود آيلاند، ثم رئيسًا لجامعة ويسكونسن المعروفة في ماديسون؛ لينتهي به الأمر للعمل كأول مفوّض للتعليم في تاريخ الولايات المتحدة، وبما يُعرَف اليوم وزارة التعليم في العاصمة واشنطن(Thelin، 2011).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023 العدد (92) يونيو 2023



ثانيًا: شخصيات أثرت في تعليم المرأة

سارة مارغريت فولر (1810-1850م)

توثيق تاريخ المرأة الأمريكية في التعليم أو في الحقوق المدنية لا يكتمل دون الحديث عن الناشطة الحقوقية المؤثرة سارة مارغريت فولر، والتي اشتهرت بمارغريت فولر. وُلِدَت فولر في ماساتشوستس عام 1810م لعائلة متوسطة الحال، لكن توفي والدها وهي صغيرة السنّ، مما أثر على مسيرتها التعليمية، ولم تكمل التعليم العالي (Nodelman & Others، 1995).

عملت فولر في مجال التدريس الذي لم يتطلب شهادات جامعية في تلك المرحلة، لكنَّ هاجس التعليم العالي ظل يسيطر عليها؛ فطالبت فولر بتمكين المرأة من التعليم العالي، وذلك فيه خيرية ليس المرأة فقط، ولكن للمجتمع، بحسب ما زعمته هذه الناشطة المشاغبة التي لها العديد من المواقف والتجارب كانت لا تساير الاتجاه السائد في المجتمع الأمريكي في تلك المرحلة.

بالرغم من مساهمة مارغريت في الدفاع عن حقوق المرأة في التعليم، خاصةً العالي؛ إلا أن شهرة هذه الناشطة أنها هي عرابة الحركة النسوية في البلاد، فاستغلت مارغريت عملها كناقدة أدبية في بعض الصحف للمطالبة بالحقوق المدنية للنساء؛ مثل: التصويت، التملك، التعليم والعمل. كما ناشدت فولر النساء الأمريكيات بضرورة تغيير تصوراتهن عن أنفسهن من أنهن ضعيفات تابعات لأزواجهن عديمي القيمية إلى أنهن شركاء ومساوون للرجل، وطالبت النساء بأهمية الاستقلالية عن الرجال.

نشرت مارغريت العديد من المقالات والكتب، من أهمها: المرأة في القرن التاسع عشر الذي يُعتبر شاهدًا على ميلاد الحركة النسوية في الولايات المتحدة. حظيت مارغريت بشهرة كبيرة وتقدير من المجتمع الأمريكي؛ نظرًا لدفاعها عن الحقوق المدنية للنساء، إضافة إلى موقفها المضاد للعبودية في البلاد مطالبة بتجريمه، ومن أشكال التقدير هي سماح مكتبة كلية هارفارد التي أصبحت جامعة في وقت لاحق لمارغريت بدخولها كأول امرأة تدخل تلك المنشأة التي كانت مقتصرة على الرجال.

وفي عام 1850م وخلال رحلة بحرية تعرضت مارغريت وعائلتها للغرق معلنة نهاية حياته القصيرة عمرًا، لكنها المؤثرة على المرأة في المجتمع الأمريكي، حتى حصلت النساء على الكثير من الحقوق بعد وفاتها، منها حقوق تمليك العقار، الانتخاب، العمل، وأما الحلم الأكبر لمارغريت فقد تحقق بتمكين المرأة في التعليم العالي؛ حيث إنه من تاريخ 1980م إلى وقت كتابة هذه المقالة تجاوزت أعداد الدارسات الإناث في مؤسسات التعليم العالي أقرانهم الذكور (Nodelman & Others، 1995).

إيما ويلارد (1787-1870م)

ولدت ويلارد في ولاية كونيتيكت عام 1787م لعائلة كبيرة، وكان ترتيبها بين أخواتها السادسة عشرة من بين سبعة عشر أخًا وأختًا. إيما ويلارد هي عرابة التعليم العالي للمرأة. السيدة ويلارد طالبت بإعطاء المرأة الفرصة في التعليم خصوصًا العالي. وفي ذلك الوقت كانت نظرة المجتمع إلى المرأة غير سوية. فقد كان يُنْظَر لها على أنها أقل ذكاء ونجاعة من الرجل. في ذلك الوقت معظم الفتيات يتلقين التعليم التمهيدي وفي أفضل الأحوال الابتدائي، ثم في العادة يتم تدريب الفتاة على مسؤوليات الزواج والاعتناء بالأسرة، ومن ثَمَّ يتم تزويج البنت في سن مبكرة (Nelson، 1987).

ويلارد كتبت مقالات وكتبًا قدمتها للمسؤولين في مجلس شيوخ ولاية نيويورك المدينة التي انتقلت للعيش، مطالبةً فيها بأهمية تمكين المرأة من أن تكون مُدرّسةً. كان مدرسي المراحل التعليمة الرسمية كلهم ذكور؛ فاقترحت ويلارد أن تُتاح الفرصة للنساء للعمل في هذه المدارس التي بدأت تتحول إلى مدارس عامة مع مرور الوقت، خصوصًا في نيويورك. وقالت: إن النساء لديهن خصائص نفسية تجعلهم أكثر قدرةً لتدريس الأطفال من الرجال. كذلك أن المعلمات النساء سوف يتقاضين رواتب أقل من الرجال للعمل في المدارس، مما يقلل العبء المالي على الحكومة.

مقترحات ويلارد كانت مقنعة لدى الحكومة، وأعطيت الضوء الأخضر لتأسيس أول مدرسة لإعداد المعلمات للمدارس المشتركة في نيويورك. ونجحت ويلارد نسبيًّا في تغيير نظرة المجتمع للمرأة، حينما رأى الناس أن النساء لديهن القدرات العقلية الكافية للتخرج من معاهد التعليم العالي، والعمل كمدرسات ناجحات. مما شجَّع العديد من النساء في ذلك الحين للانضمام إلى مدرسة ويلارد، واكتظت المدرسة بالطالبات. ووصل عدد

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023
العدد (92) يونيو 2023



الطالبات المتخرجات من هذه المدرسة إلى أكثر من اثني عشر ألفًا يملؤون المدارس المشتركة ويبنون الوطن جنبًا إلى جنب مع الرجال. توفيت عرابة التعليم عام 1870م في نيويورك (Nelson، 1987).

ثالثًا: شخصيات أثَّرت على مسيرة التعليم للسود

ويب دي بوا (1868-1963م)

الناشط الحقوقي ويب وُلِدَ في ولاية ماساتشوستس عام 1868م من الأمريكان السود. وكان ويب تلميذًا جيدًا في المدرسة، وبعد أن انتهى من الدراسة الثانوية قرر الدراسة في كلية فيسك التي أصبحت جامعة لاحقًا في ولاية تينسي . ومن الجيد التذكير بأنه في تلك الحقبة الزمنية كان هناك فصل عنصري في المدارس والجامعات بناءً على العرق، وجامعة فيسك جامعة كانت مخصصة للسود فقط قبل نهاية العزل العنصري عام 1964م (Alridge، 2007).

كان ويب ناشطًا حقوقيًّا، ويحث أقرانه من الطلاب السود على التظاهر والمطالبة بحقوقهم المشروعة، وبعد انتهائه من الدراسة في جامعة فيسك، ذهب ويب إلى ألمانيا؛ حيث درس درجة الماجستير وتأثر ببعض الأفكار التي كانت تُطرح في ألمانيا، وخصوصًا الأفكار اليسارية.

عاد ويب إلى ولايته ماساتشوستس بأمريكا، وتحديدًا إلى أكسفورد؛ حيث توجد الجامعة العملاقة هارفارد لدراسة الدكتوراه. وتخرج ويب من هارفارد ليصبح أول أسود يحصل على درجة الدكتوراه من جامعة هارفارد عام 1895م. وبعد انتهائه من دراسة الدكتوراه تفرَّغ ويب بشكل أكبر للدفاع عن حقوق السود المدنية في المجتمع الأمريكي، وقد أَسَّس جمعيةً للعرق الأسود لا تزال إلى يومنا الحاضر. وكان يدعو ويب إلى المساواة بين البيض والسود في الحقوق، وكان ويب من المدافعين عن حقوق السود في كل مكان حتى في إفريقيا. وقد حضر اجتماعات خاصة في السود وحقوقهم في عدة دول، فلم يكن ويب ناشطًا في الولايات المتحدة فحسب، لكن نشاطه كان عالميًّا للمدافعة عن السود.

عمل ويب أستاذًا في جامعة أتلانتا، وعمل خلالها عدة دراسات مفيدة للمجتمع الأسود الذي لا يزال يعاني من كثير من المشكلات إلى وقتنا الحاضر، فقام بدراسة حالة للمجتمع الأسود في فيلادلفيا. ووجد الدكتور ويب مشكلات اجتماعية واقتصادية كثيرة منتشرة بين السود؛ منها: انتشار الفقر، استخدام المخدرات والكحول بشكل كبير والدعارة.

شجَّع ويب الأفكار الاشتراكية في مطلع القرن العشرين، وانضم إلى الحزب الاشتراكي الديمقراطي الذي كان يرأسه عدة مرات يوجين فيكتور. ثم تحوَّل شيئًا ما إلى الأفكار الشيوعية، ودافع عنها بقوة، وقال: إنها هي الوسيلة أو النظام الذي يضمن في الجميع فرص التساوي. فمن العدل أن يشارك الأسود الأبيض في ممتلكاته؛ لأن الأسود كان عبدًا عند الأبيض وسبب ثراء الأبيض هو شقاء ذاك العبد الذي أصبح فقيرًا عند تحريره.

لم يطق الدكتور ويب العيش في أمريكا، وقرر العيش في غانا؛ نظرًا لكثرة مشاكله مع الحكومات والدعوات الحقوقية. عمّر الدكتور ويب طويلاً، وتُوفّي في التسعينيات من عمره في دولة غانا، وكان طول حياته مناضلاً ومدافعًا عن الحقوق الشرعية للسود في أمريكا والعالم. وكان مُلهمًا للدكتور لوثر كنج الذي قاد الاحتياجات الحقوقية السوداء بعد ذلك، ومات ويب عام 1963م في غانا(Alridge، 2007).

بوكر تي واشنطن (1856-1915م)

وُلِدَ بوكر في ولاية فرجينيا عام ١٨٥٠م، مستعبدًا، ولم يكن واشنطن يعرف والده الحقيقي، لكن كان سيده لطيفًا معه بعض الشيء وسمح له بالتعليم. تميز بوكر بالهمة العالية، فيقال: إنه مشى أكثر من ثمانمائة كليو متر على الأقدام ليلتحق بالمدرسة. يذكر في الجنوب قبل الحرب الأهلية كانت عدد المدارس للسود نادرةً جدًّا، لهذا مشى تلك المسافة الطويلة، ونجح في دراسته والتحق بالتعليم العالي وتفوق أيضًا. بعد الحرب الأهلية وتجريم العبودية عام 1865م عمل بوكر في التدريس، ثم أسَّس معهد صناعي لمساعدة العبيد المحررين على المهارات الصناعية والتقنية الحديثة في ذلك الوقت(Frantz، 1997).

يُذكر أن العبيد يغلب عليهم الجهل بسبب طغيان السادة، وعدم تعليمهم؛ فلما تحرروا فرحوا فرحًا شديدًا، لكنهم أدركوا سريعًا أن العيش كأشخاص أحرار مستقلين ليس بالأمر البسيط. فهؤلاء المحررون ليس لديهم المال ولا العلم لضمان حياة كريمة لهم ولأبنائهم، وهذا ما انتبه له بوكر، فحاول مساعدة مجتمعه المحرَّر من العبودية عن

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023
العدد (92) يونيو 2023



طريق تدريب الناس المحررين في معهده الذي تحوَّل إلى جامعة موجودة إلى اليوم. وهي جامعة توسكيجي في ولاية الباما .

بوكر كان ناشطًا حقوقيًّا يدافع عن الحقوق المدنية للسود، ويدافع عنهم. ومن مطالبه: مساعدة المحررين ماديًّا؛ لأن معظمهم لا يملك المهارات للعمل في المصانع التي كانت في عنفوانها في بدايات القرن العشرين.

لكن يؤخذ على بوكر أنه كان لا يطالب بالدمج الاجتماعي للسود مع البيض، وكان يعتقد أنه مادام البيض يضمنون التحسن الاقتصادي والمادي في المجتمعات السوداء؛ وذلك بتوفير فرص العمل، ويعطون السود الفرص الكافية للتعليم الحكومي؛ فإنه لا داعي للدمج الاجتماعي. وهذا ما أغضب الدكتور ويب؛ لأن ويب يرى ضرورة المساواة مع الأبيض كليًّا؛ أي أن الأسود يدرس مع الأبيض في نفس المدرسة، ويأكلون من نفس الطعام، ولهذا كانت هناك خصومة بين الرجلين اللذين يعتبران رموزًا الدفاع عن حقوق الإنسان السود في أمريكا، ومن أهم الشخصيات في تأسيس التعليم العالي للسود(Frantz، 1997).

ماري ماك لوليد (1875-1955)

وُلِدَتْ ماري في كارولينا الجنوبية عام 1875م أي بعد تحرير الرقيق بعد عشر سنوات. عملت ماري منذ أن كانت طفلة في مزرعة لجمع القطن، ثم التحقت بسن العاشرة في مدرسة عامة للسود في مدينتها، وكانت من أوائل التلاميذ السود المحررين الذين يتعلمون في المدارس في تلك المرحلة. ثم درست في معهد ديني لإعداد المعلمات، ثم عملت كمدرسة في جورجيا، ثم افتتحت مدرستها الخاصة للفتيات السود في فلوريدا، ثم انتهت بتأسيس معهد تحول إلى جامعة تُعرف اليوم جامعة بيتون – كوكمان في ولاية فلوريدا (McCluskey، 1989).

تُعد ماري ناشطة حقوقيَّة وتعليمة ملهمة في تاريخ التعليم العالي للسود، وكذلك التعليم الأساسي. فقد طالبت بدعم وإعطاء الفرص التعليمية للسود المحررين خصوصًا الفتيات، ونظمت عدة حملات لإقناع أولياء أمور الرقيق المحررين بضرورة تعليم أطفالهم، وكما هو معروف لا يُقدر العلم في الغالب إلا المتعلمون. ودعت ماري إلى ضرورة مساواة حقوق السود المحررين مع البيض؛ كونهم ينتمون إلى نفس الوطن. وأثرت ماري إيجابيًّا في المساهمة في توعية المجتمع المحرَّر بأهمية التعليم. وتم تقديرها وتكريمها مِن قِبَل العديد من المنظمات، وكان أكبر تكريم لماري هي أن تكون أول مستشارة سوداء لخمسة من رؤساء الولايات المتحدة الأمريكية. تُوفيت عام 1955م (McCluskey، 1989).

آنا جوليا كوبر (1856-1964م)

تعد كوبر واحدة من أبرز الحقوقيات للدفاع عن تعليم السود في تاريخ أمريكا. وُلِدَتْ جوليا في ولاية كارولينا الشمالية عام 1858م، وكانت مستعبدة لا تعرف من الحياة إلا أمها. أما أبوها فلا تعرفه، وكان هذا هو السائد؛ حيث إن العبيد كانوا مستباحي الأعراض مِن قِبَل البيض خصوصًا في الولايات الجنوبية. وبعد التعديل الدستوري الثالث عشر بعد الحرب الأهلية وتحرير العبيد استطاعت كوبر البدء في الدراسة، ولمعت نجمة جوليا في الدراسة؛ فقررت منظمة دينية إعطاءها منحة دراسية في التعليم العالي، وبالفعل درست جوليا البكالوريوس والماجستير في كلية خاصة في ولاية أوهايو(Alridge، 2007).

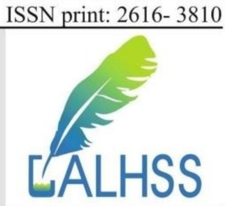
عملت جوليا مدرّسةً وناشطة حقوقية واجتماعيَّة، ودعت إلى إعطاء المرأة السوداء حقوقًا أكبر في التعليم بشكل عام، والتعليم العالي بشكل خاص. وكانت تدافع عن حقوق العبيد في العالم، وتطالب بوقف تجارة الرقيق في العالم، وتصف هذه التجارة بأنها غير أخلاقية. قررت جوليا في عشرينيات القرن العشرين الذهاب لفرنسا لدراسة الدكتوراه في جامعة باريس- السوربون. وقد تمكنت من الحصول على الدكتوراه من فرنسا كأول امرأة أمريكية سوداء تحصل على الدكتوراه من هذه الجامعة التي كانت ذات صيت عالٍ في القرن الماضي، وتُعدّ جُوليا رابع امرأة سوداء تحصل على درجة الدكتوراه في تاريخ أمريكا.

استمر نضال جوليا طيلة حياتها والتي كانت تطالب بتجريم العنصرية ضد السود في المجتمع الأمريكي. وقد كتبت عدة كتب وروايات تسرد كفاح المجتمع الأسود في العبودية وبعد الحرية، وبعض عباراتها تزين الجواز الأمريكي في العصر الحديث. تُعتبر جوليا عرابة التعليم العالي بالنسبة للفتيات السود والقدوة لهن، وإلى اليوم تشهد أقسام الدراسات السود في الجامعات الأمريكية صورها كامرأة بدأت حياتها مستعبَدة لتنتهي حياتها في سنة 1964م وهي ملهمة للمرأة السوداء الأمريكية(Alridge، 2007).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023 العدد (92) يونيو 2023



الخاتمة

استعرض هذا البحث التاريخي أهم معالم مسيرة التعليم العالي في الولايات المتحدة منذ انطلاقها بتأسيس كلية هارفارد القريبة من مدينة بوسطن عام 1636م حتى نهاية القرن العشرين، وقُسّم البحث إلى مبحثين المبحث الأول عرض أهم التطورات الحاصلة في مجال التعليم العالي في القرون السابع عشر والثامن عشر والتاسع عشر الميلادية. والمبحث الثاني تناول التعريف بأبرز الشخصيات التي كان لها الأثر الإيجابي في مسيرة التعليم في البلاد. ومن أهم الفوائد التي وجدتها الدراسة أن بداية التعليم العالي فيما يسمى اليوم بالولايات المتحدة كان هدفها دينيًا بحتًا، ثم تحول الهدف في كثير من المؤسسات للتوسع في المجالات التجريبية والعلمية. أيضًا نستنتج من معلومات البحث أن بداية التعليم العالي كانت متأخرة نوعًا ما في البلاد مقارنة بالدول الأخرى. ومن النقاط المهمة كذلك اقتصار تقديم خدمات التعليم العالي في بدايته على نسبة بسيطة من العرق الأبيض "الذكور" تحديدا ممن ينتمون لعوائل غنية، أما المرأة والأشخاص من ذوي البشرة الداكنة فقد تأخر التحاقهم في مؤسسات التعليم العالي. أيضًا كان هناك اهتمام بتقديم الخدمات الجامعية للأشخاص الصم، وكانت الجامعات الأمريكية ترحب بالطلاب الدوليين وهي في مراحلها الأولى.

المراجع

1. Akanwa, E. E. (2015). International students in western developed countries: History, challenges, and prospects. Journal of International Students.284-271 ،(3)5 ،
2. Albeshir, S. G. (2022). A Comparative Study of the Master's Program in Educational Administration in a Saudi University and Four Similar Programs in the United States.187-166 ،(80) ،مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع .
3. Albeshir, Saud. (2019). Saudi Arabian students in the United States.Kindle Direct Publishing.
4. Alridge, D. P. (2007). Of victorianism, civilizationism, and progressivism: The educational ideas of Anna Julia Cooper and WEB Du Bois, 1892–1940. *History of Education Quarterly*, *47*.446-416 ،(4)
5. Bevis, T. B. (2019). *A world history of higher education exchange*. Springer International Publishing.
6. Bevis, T. B., & Lucas, C. J. (2006). The First Hundred Years. International Educator.26 ،(6)15 ،
7. Bickford, J. H., & Hendrickson, R. C. (2020). An inquiry into liberty, slavery, and Thomas Jefferson’s place in American memory. *The Social Studies*, *111*.10-1 ،(1)
8. Blinderman, A. (1976). Three Early Champions of Education: Benjamin Franklin, Benjamin Rush, and Noah Webster
9. Chan, R. Y. (2016). Understanding the purpose of higher education: An analysis of the economic and social benefits for completing a college degree. Journal of Education Policy, Planning and Administration.40-1 ،(5)6 ،
10. Dancy, T. E., Edwards, K. T., & Earl Davis, J. (2018). Historically white universities and plantation politics: Anti-Blackness and higher education in the Black Lives Matter era. Urban Education.195-176 ،(2)53 ،
11. Frantz, N. R. (1997). The contributions of Booker T. Washington and WEB DuBois in the development of vocational education. *Journal of Industrial Teacher Education*, *34*, 87-91
12. Gallaudet University (2023).History OF Gallaudet University. Gallaudet University. Retrieved from https://www.gallaudet.edu/about/history-and-traditions

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.92.2023.838
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (92) June 2023
العدد (92) يونيو 2023



13. Geiger, R. L. (2014). The history of American higher education. In The History of American Higher Education. Princeton University Press.
14. Irwin, V., De La Rosa, J., Wang, K., Hein, S., Zhang, J., Burr, R., ... & Parker, S. (2022). Report on the Condition of Education 2022. NCES 2022-144. National Center for Education Statistics.
15. McCluskey, A. T. (1989). Mary McLeod Bethune and the education of Black girls. *Sex roles*, *21*.126-113 ،(1)
16. Morison, S. E. (1964). Three centuries of Harvard, 1636-1936. Harvard University Press
17. Nelson, M. R. (1987). Emma Willard: Pioneer in social studies education. *Theory & Research in Social Education*, *15*.256-245 ،(4)
18. Nodelman, U., Allen, C., & Perry, J. (1995). Stanford encyclopedia of philosophy.
19. Redd, K. E. (1998). Historically Black colleges and universities: Making a comeback. *New directions for higher education*, *1998*(102), 33-4
20. Shanghai Ranking(2023) Academic Ranking of World Universities 2022
21. Smith, J. A. (1988). The Enlightenment Education of Benjamin Franklin Bache. *The Pennsylvania Magazine of History and Biography*, *112*.501-483 ،(4)
22. Stein, S. (2020). A colonial history of the higher education present: Rethinking land-grant institutions through processes of accumulation and relations of conquest. Critical Studies in Education.228-212 ،(2)61 ،
23. Thelin, J. R. (2011). A history of American higher education. JHU Press.

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.25.2023.376



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (25) July 2023 العدد (25) يوليو 2023



الإدارة الذاتية للمدارس في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية

د. سعود غسان البشر
أ. خالد بن ناصر الدوسري ـ طالب دراسات عليا بقسم الإدارة العليا
أ. سعود بن بليه آل-فهاد ـ طالب دراسات عليا بقسم الإدارة العليا
أ- منيف بن عيسى الزهراني ـ طالب دراسات عليا بقسم الإدارة العليا

قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

الملخَّص

أصبحت مسألة توفير الخدمات التعليمية العامة ذات الجودة المرتفعة من القضايا الهامة، حيث إنَّ ارتفاع جودة المخرجات التعليمية يقود تطوُّر الدول والمجتمعات، وقد كانت المدارس التقليدية هي الخيار التعليمي الوحيد المتاح لأبناء الأُسَر الفقيرة، سواء كانت تلك المدارس فاعلة أو لا، وقد بدأت في العقود القليلة الماضية بعض الدول في إتاحة خيارات تعليمية مجانية بجانب المدارس العامة التقليدية، ومن ضمن ذلك المدارس ذاتية الإدارة. وتهدف هذه الدراسة إلى التعرُّف على واقع المدارس ذاتية الإدارة في دول الولايات المتحدة الأمريكية، إنجلترا، السلفادور وكندا، وذلك نظرًا للخبرة الكبيرة لتلك الدول في هذا النوع من المدارس، كما تهدف الدراسة إلى معرفة سُبُل استفادة القطاع التعليمي في السعودية من خبرات الدول التي سبقتنا في تأسيس المدارس ذاتية الإدارة، وتُقدِّم الدراسة بعض الاقتراحات والتوصيات لتطبيق المدارس ذاتية الإدارة في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: المدارس ذاتية الإدارة، المدارس البديلة، الخيارات التعليمية، المدارس المستقلة، الإدارة التربوية.

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.25.2023.376



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (25) July 2023 العدد (25) يوليو 2023



Charter Schools in some Countries and the Way of benefiting from this Type of Schools in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Saud Ghassan Albeshir- Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University

Khalid Nasser Aldawsari-Master's student in the Educational Administration Program, King Saud University

Saud Baliyyah Alfahhad-Master's student in the Educational Administration Program, King Saud University

Munif Essa Alzahrani-Master's student in the Educational Administration Program, King Saud University

ABSTRACT

The issue of providing public educational services of high quality has become an important issue, as the high quality of educational outcomes drives the development of countries and societies. Traditional schools were the only educational option available to the children of low-income families, whether those schools were effective or not. In the past few years, some countries have started to offer free educational options in addition to traditional public schools, including charter schools. This study aims to identify the reality of charter schools in the United States of America, England, El Salvador, and Canada due to the great experience of those countries in this type of school. The study furthermore seeks to find out how the educational sector in Saudi Arabia can benefit from the experiences of countries that preceded us in establishing self-managed schools. The study also presents some suggestions and recommendations for implementing charter schools in the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: Self-managed schools, alternative schools, educational options, charter schools, educational administration.

ISSN Online: 2709-071X
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.25.2023.376 ISSN Print: 2709-0701





Volume (25) July 2023 العدد (25) يوليو 2023

المقدِّمة:

تُولي الدول في العقود الماضية أهمية كبيرة لتطوير قدراتها ومواردها البشرية؛ لكون تلك الموارد البشرية هي أثمن ثروة تحتويها الدول، وتُعتبر مؤسَّسات التعليم هي أهم الكيانات القادرة على تطوير القدرات والمهارات للأجيال القادمة، لذلك لا تتردَّد الحكومات في استقطاع مبالغ كبيرة من ميزانياتها وتُخصِّصيها لمجال التعليم. وقد اختلفت التوقُّعات من المدارس، ففي بداية المدارس العامة كان الهدف الأساسي من المدارس تعليم الأطفال الثقافة المحلية والقراءة والكتابة والحساب، بينما أصبحت التوقُّعات من المدارس أكبر وأكثر تعقيدًا من السابق.

ولم يَعُد توفير الخدمات التعليمية هو الشغل الشاغل لكثير من الحكومات حول العالم، حيث أصبح توفير الخدمات التعليمية من المسلَّمات في كثير من الدول، لكن ما يشغل الكثير من المهتمِّين -بما فيهم المسؤولون- هي جودة المدارس ومخرجاتها في ظلِّ تنافُس اقتصادي وتقني شرس بين الدول، وفي ظلِّ التطوُّر التقني والانفتاح الثقافي والاقتصادي والعولمة بات التنافُس الاقتصادي والأمني والعلمي بين الدول هو سمة العصر، وأصبحت المقارنات بين مخرجات التعليم أمرًا حتميًّا يُؤثر في مسيرة التعليم. فعلى سبيل أن نتيجة التفوُّق السوفيتي في مجال الفضاء في النصف الثاني من القرن الماضي تَمَّ إصدار قانون الدفاع الوطني في الولايات المتحدة عام 1958، وذلك لدعم مؤسَّسات التعليم بما فيها المدارس لتطوير برامجها العلمية؛ لتواكب التوقُّعات، ومن العوامل التي تُؤثِّر في سياسات التعليم حول العالم في السنوات الأخيرة هي نتائج الاختبارات الدولية، حيث أصبحت نتائج تلك الاختبارات من المؤشِّرات الرئيسة لجودة مخرجات التعليم، حيث يسهل مقارنة أداء الطلاب من مختلف دول العالم في تلك الاختبارات المعيارية، لذلك نُلاحظ كثيرًا من التغيُّرات في اللوائح والأنظمة لمحاولة تحسين درجات الطلاب في الاختبارات الدولية، والتي يعتقد بعض المختصِّين أن تحسُّن درجات الطلاب في الاختبارات الدولية يعني تحسُّن جودة التعليم، وهناك مختصُّون يرون أنَّه لا علاقة بينهما (البشر، 2023).

ومن آثار مقارنات مخرجات التعليم بين الدول خاصة في ظلِّ انتشار تطبيق الاختبارات الدولية كثُرت الانتقادات والتشكيك حول صلاحية الأنظمة التعليمية التقليدية ومدارسها وقدرتها على مُواكبة التغيُّرات السريعة التي يشهدها العالم، وفي عام 1983 أصدرت الحكومة الأمريكية تقرير "الأمَّة في خطر"، وهو تقرير طويل يُوضِّح أنَّ المدارس التقليدية ومخرجاتها في الولايات المتحدة فاشلة، وتحتاج إلى إصلاح، كما يُشكِّك التقرير في صلاحية الأنظمة التعليمية والمدارس التقليدية في قدرتها على التحسُّن. وبغضِّ النظر عن مصداقية تلك المعلومات الواردة في التقرير نجح هذا التقرير في تحشيد كثير من المهتمِّين في المجال التعليمي وأولياء الأمور ضد مدارس الحيِّ التقليدية. ومن ثمار هذه التقرير أنَّه مهَّد لشكلٍ جديد من المدارس في الولايات المتحدة والعالم، وهي المدارس ذاتية الإدارة التي تتمتَّع بنوع من الاستقلالية والمرونة في إدارة شؤونها وبتمويل حكومي كامل تمامًا مثل تمويل المدارس التقليدية(.(Ravitch, 2016;Lackney, 2015

والإدارة الذاتية للمدرسة هي أسلوب إداري قام على مبادئ اللامركزية والمشاركة المجتمعية في ضوء التقويم المستمر بما يمنح أعضاء الإدارة المدرسية سُلطة واستقلالية وحرية في صناعة القرارات واتخاذها بما يتفق مع أهداف المدرسة وإمكانياتها المتاحة، ويُمكنهم من أداء مهامهم بفاعلية وكفاءة (السيسي .2014). والإدارة المستقلَّة هو أحد المفاهيم الحديثة في الإدارة الذي يُوجِّه الهيئات والمؤسَّسات للمُشاركة مع المعنيين في اتخاذ القرارات عبر توزيع السلطة؛ لتحقيق الأهداف المرجوَّة. (سليم، 2015)، وتُعتبر الإدارة الذاتية مدخلًا إداريًّا حديثًا يستند إلى فكرة أنَّ المؤسَّسة التعليمية هي وحدة إدارية مستقلَّة بذاتها، حيث تتمتَّع بالحرية في إدارة شؤونها عن طريق تعزيز اللامركزية في مختلف مجالات العمل بها، ومع ذلك، فإنَّ المؤسَّسة التعليمية مُلتزمة بنظام فعَّال من المساءلة، حيث يتمُّ تقييم جودة المخرجات التعليمية التي تُقدِّمها. (العجمي، 2005).

وترجع أهمية الإدارة الذاتية للمدرسة في أنَّها تُطوِّر البيئة المدرسية؛ مِمَّا يُساعد على تفعيل الكفاءة الإدارية، وتحسين المخرجات التعليمية من خلال الشفافية في التعامل بين أعضاء المؤسَّسة التعليمية والمجتمع المحلِّي، وذلك من خلال تعاونهم في اتخاذ القرارات مِمَّا ينعكس على تحسين الرضا الوظيفي لدى العاملين، وسرعة إنجاز العمل المدرسي. كما تُساهم الإدارة الذاتية في تمكين المزيد من المرونة والحرية للمدرسة، ومِمَّا ينتج عنه سُرعة في اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة لمواجهة المعضلات التعليمية. وتسعى الإدارة الذاتية إلى القضاء على البيروقراطية الإدارية، والعمل بمبدأي تفويض السلطة والمحاسبية، وأيضًا يُساهم تطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.25.2023.376
ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (25) July 2023 العدد (25) يوليو 2023



نشر الرقابة الذاتية للعاملين في المدرسة، وتحفيز التقويم الذاتي داخل المدرسة (مؤذن، 2017).

مشكلة الدراسة:

يُعدُّ الإصلاح التعليمي ضرورة لتواكب مؤسَّسات التعليم العام رسالتها في ضوء عالَم سريع التغيُّرات، ومن ضمن المبادرات التي قامت بها بعض الدول التقليلُ من مركزية التعليم والحدُّ من البيروقراطية الإدارية، ومنح المزيد من المساحات والصلاحيات لمديري المدارس؛ لاتخاذ القرارات التي تصبُّ في المصلحة العامة. وتشهد المملكة العربية السعودية حراكًا وتطوُّرًا سريعًا في جميع المجالات منذ إطلاق الرؤية الوطنية 2030، ومن ضمن القطاعات التي تشهد الكثير من التحديثات والتحسينات قطاع التعليم، وفي ظلِّ تعزيز المبادرات الخلَّاقة التي يشهدها قطاع التعليم في المملكة في الوقت الحالي حان الوقت لإيجاد بدائل تعليمية مجانية بجانب المدارس الحكومية التقليدية؛ وذلك لتعزيز التنافُس الحميد بين مؤسَّسات التعليم العامة المموَّلة حكوميًّا، ومن أهم أشكال المدارس المجانية في العالَم والتي ثبت دورها في تطوير مخرجات التعليم بشكل جيد هي المدارس الذاتية الإدارة، لذلك من الأهمية بمكان دراسة إمكانية إيجاد هذا النوع من المدارس في السعودية في المرحلة القادمة، وهذا من شأنه تحسين الوضع التعليم العام وخلق نوع من التنافُسية بين المدارس التقليدية والمدارس ذاتية الإدارة؛ مِمَّا ينعكس بالإيجاب على المستفيدين من الخدمات التعليمية، وكذلك سيكون له الأثر الكبير في تطوير الموارد البشرية في البلاد وازدهارها.

أسئلة الدراسة:

- ما واقع المدارس الذاتية الإدارة في الدول التالية: الولايات المتحدة، السلفادور، إنجلترا وكندا؟
- ما هي سُبُل الاستفادة من تجارب الدول في المدارس الذاتية الإدارة في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- التعرُّف على مفاهيم وخصائص المدارس الذاتية الإدارة.
- التعرُّف على واقع المدارس ذاتية الإدارة في الولايات المتحدة الأمريكية.
- التعرُّف على واقع المدارس ذاتية الإدارة في إنجلترا.
- التعرُّف على واقع المدارس ذاتية الإدارة في جمهورية السلفادور.
- التعرُّف على واقع المدارس ذاتية الإدارة في كندا.
- التوصُّل لإمكانية الاستفادة من تجارب دول الولايات المتحدة، إنجلترا، السلفادور، كندا وخبراتها في الإدارة الذاتية في المدارس العامة في المملكة العربية السعودية.

منهجية البحث:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي الوثائقي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وقام الباحثون بالاطلاع المتأنِّي والدقيق على الدراسات والإحصائيات الرسمية المنشورة في الحاويات العلمية المحكمة والموثوقة؛ للتوصُّل إلى المعلومات التي تُساهم في التوصُّل إلى استنتاجات تُجيب عن الأسئلة التي يُؤطِّرها هذا البحث، وقد استُخدمت هذه المنهجية لملاءمتها لأهداف وأسئلة البحث.

أهمية الدراسة:

تتزامن هذه الدراسة مع التغيُّرات الإصلاحية التي تتبنَّاها حكومة المملكة في الوقت الحالي في ظلِّ رُؤية 2030 التي تدعم مسيرتها نحو الإصلاح والتطوير في شتى المجالات، ومن ضمنها التعليم، لذلك تسعى هذه الدراسة لتقديم نموذج من المدارس غير التقليدية، وهي المدارس ذاتية الإدارة التي تَمَّ اعتمادها في عدد كبير من الدول كطريقة لإصلاح التعليم وتوفير خيارات إضافية للتعليم الأساسي المجاني؛ مِمَّا يضمن عدالة أكبر في التعليم. كما يستمدُّ البحث أهميته من المعلومات والتوصيات التي يُنتظر أن تُسفر عنها الدراسة بناءً على واقع المدارس الذاتية الإدارة في عدَّة دول. وتُعتبر نتائج هذا البحث مهمَّة للمسؤولين ومُتَّخِذي القرار في القطاع التعليمي في المملكة العربية السعودية، حيث إن هناك فرصَ نجاحٍ كبيرة قد تُحقِّقها المدارس الذاتية الإدارة في حال إقرارها في

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.25.2023.376



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (25) July 2023 العدد (25) يوليو 2023



المملكة، وأيضًا تُعدُّ هذا الدراسة مرجعًا للمدارس الذاتية الإدارة في عددٍ من الدول التي لم يسبق عرضها بحسب علم الباحثين في مقالات علمية منشورة، وهذا من شأنه إضافة أهمية أخرى للدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظري:

خصائص الإدارة الذاتية وإيجابياتها:

يقوم مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة على مجموعة من السمات والخصائص الداعمة له، والتي تُميِّزه عن غيره من المداخل الإدارية الأخرى، وتتمثَّل سمات وخصائص الإدارة الذاتية للمدرسة في كونها: (مؤذن، 2017، 91-92)

1-تُمثِّل نوعًا من الإصلاح الإداري في مجال التعليم، يقوم على مبدأ المشاركة والحرية والاستقلالية واللامركزية والمساءلة.
2-تُعدُّ بمثابة الإستراتيجية التي تقوم برسم السياسات ووضع الأهداف وتصميم خُطط وبرامج العمل المدرسي؛ ليتمَّ تنفيذها من قِبَل المجالس الإدارية بالمدرسة؛ ضمانًا لتحقيق رسالة مدرسية تعليمية واضحة ومتطوِّرة.
3-تسعى لتحقيق الأهداف العامة التي تُخطِّط المدرسة لها في ضوء عملية التحليل البيئي، وتقويمها في ضوء عملية التنفيذ، وبذلك تضمن قوة نموذج الإدارة بالأهداف.
4-تستطيع – بما تتمتَّع به من حرية واستقلالية – أن تستخدم مواردها المتاحة بشكل جيد وأكثر فاعلية في ضوء عمليات التحليل البيئي (خاصة) وعمليات التخطيط الإستراتيجي (عامة).
5-تقوم بإجراء تحليلات شاملة ومُترابطة، تتضمَّن عمليات تقويم الأداء للفرد والمجموعة والمدرسة ككل؛ بهدف إحكام الضبط وتحسين الأداء المدرسي وتجويده بشكل عام.
6-تتخذ من اللامركزية نمطًا إجرائيًّا في صنع قراراتها التي تقوم على أساس مبدأ المشاركة بين القائد والمعلِّمين والآباء وحتى التلاميذ.
7-تُوصف بأن قيادتها إنسانية تربوية فنية متعدِّدة المستويات، وقائدها يمتلك القرارات التعليمية والاستجابة لمبادرات المشاركين.
8-تُكسب المدرسة الشرعية في اتخاذ القرارات، وتطبيق مبدأ المساءلة ضمانًا لمزيد من الفعالية والإنتاجية.
9-تعتمد في تقويم الأداء على مدخل الفعالية متعدِّد المستويات والمخرجات والذي ينظر إلى (التحصيل المدرسي) على أنَّه مجرد أحد هذه المخرجات، وإلى (التقويم) على أنه عملية مستمِرَّة لتطوير المدرسة.
10- تهتمُّ بالمتغيِّرات البيئية والاحتياجات التعليمية والتدريبية، كما تحرص على معرفة الضغوط الخارجية والداخلية، ووسائل التغلُّب عليها لتحسين الأداء المدرسي.
11- تزيد من مستوى فعالية القيادة المدرسية؛ لأنَّها تمنح السلطة للمعلِّمين والآباء وأعضاء المجتمع المحلِّي وأصحاب الأعمال، وتُشركهم في صنع القرارات التربوية بالمدرسة.
12- تُتيح الفرصة لتطبيق السياسات والبرامج التعليمية في المدرسة بسهولة ويُسر نتيجة لوجود المرونة الإدارية، وتفويض السلطات، وتنمية روح التعاون بين كافة العاملين بالمدرسة وأفراد المجتمع المحلِّي المحيط بها.
13- تسمح بحُسن إدارة الوقت واستثماره؛ مِمَّا ينعكس ذلك أثره على العائد في استثمار رأس المال من حيث: ترتيبات طرق التدريس والتعليم، وحُسن الاستفادة القصوى من الأبنية التعليمية، والأجهزة والمعدَّات، مع زيادة وقت التعلُّم.

كذلك يُمكن تحديد أبرز السمات والخصائص المميِّزة للإدارة الذاتية والتي تتمثَّل في: تشجيع التعلُّم الذاتي، وإعطاء أولياء الأمور دورًا فاعلًا وإيجابيًّا في مُتابعة وتطوير العملية التعليمية، وتوفير الكوادر البشرية المؤهَّلة من خلال التدريب المستمر، كما تتَّسم الإدارة الذاتية بأنَّها تُمثِّل نوعًا من الإصلاح الإداري في مجال الإدارة المدرسية، وتقوم على المشاركة والحرية، واللامركزية الإدارية، وتهتمُّ برسم السياسات ووضع الأهداف، وتعمل

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.25.2023.376
ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (25) July 2023 العدد (25) يوليو 2023



على تصميم الخطط والبرامج المدرسية (تهاني الفياض، 31، 2012).

كما تتميَّز الإدارة الذاتية ببعض الخصائص التالية، فمن مميِّزاتها أنَّها: (Caldwell،204,42)

- هادفة: حيث تعتمد على تحديد الأهداف الموجِّهة للعمل، ووضع الخطط التي يُمكن من خلالها تحقيق هذه الأهداف.
- إجرائية: حيث تعتمد على إجراء تحليلات شاملة ومُترابطة، تتضمَّن عمليات تقويم الأداء للفرد وجماعات العمل؛ بهدف الوقوف على نقاط القوة والضعف في الأداء المدرسي، ومحاولة مُعالجة أوجُه القصور والضعف فيها.
- المرونة: حيث تُتيح الفرصة لتطبيق السياسات والبرامج التعليمية فيها بسهولة؛ لوجود المرونة الإدارية، وتقليل السلطات والمستويات التنظيمية، وتفويض السلطة، وتنمية روح التعاون بين العاملين في المدرسة.
- التشاركية: حيث تُعدُّ المشاركة الأساس المحوري الذي تقوم عليه الإدارة الذاتية، حيث إنَّها تُتيح الفرصة لجميع الأفراد للشعور بنوع من الملكية التنظيمية.
- المستقبلية: حيث تعتمد الإدارة الذاتية على قدرة مدير المدرسة على رسم التوجُّه المستقبلي للمدرسة، ومدى امتلاكه مهارات القيادة الإستراتيجية، والتخطيط المستقبلي، وتمتُّعه برؤية واضحة يستطيع من خلالها رسم مستقبل المدرسة وتحقيق تطلُّعاتها.

ومن خصائص تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة (رزق، 2011م) الأمور التالية:

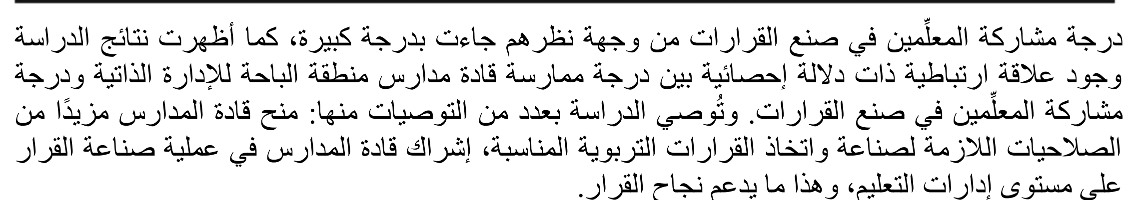
1. أنَّها تنظر للمدرسة على أنَّها وحدة أوَّليَّة لصنع القرار.
2. أنَّها تُمثِّل تحوُّلًا في السلطة نحو اللامركزية.
3. تنمية المشاركة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
4. التأكيد على الاستخدام المرن للوقت.
5. تزايُد المسؤولية الشخصية عن عمل المدرسة مع تزايد مناخ الثقة داخل المدرسة.
6. تزايُد الشعور بالعدالة والإنصاف.
7. تتولَّى المدرسة قيادات إنسانية تربوية فنية متعدِّدة المستويات، يمتلك مديرها المعرفة وفنيات الإدارة الحديثة، ويستمر في التعلُّم والتنمية المهنية.
8. إدخال طرُق جديدة لدمج الآباء والمجتمع المحلِّي في العمل المدرسي، وقيامهم بتحمُّل المسؤولية مع المدرسة، وفي الوقت نفسه تعمل المدرسة بإيجابية ونشاط؛ لمعرفة اهتمامات الآباء وإشباع احتياجاتهم.
9. تقوم المدرسة بإعادة تصميم جداولها بشكل يسمح بتفاعل المعلِّم مع الطلاب في أثناء اليوم الدراسي، إلى جانب الأنشطة الذاتية التي تُوفِّرها المدرسة وتتفق مع طبيعتها، وتُلبِّي احتياجها.
10. تُنظِّم الإدارة الذاتية المدرسة باعتبارها مكان الحياة للطلاب والمعلِّمين والإداريين، وتعترف بالحقِّ لكلٍّ منهم في التنمية.
11. اعتماد تقويم الأداء المدرسي على مدخل فاعلية المخرجات، ويكون التحصيل الدراسي للطلاب أحد هذه المخرجات، كما أنَّ التقويم عملية مستمرَّة تهدف إلى تطوير المدرسة.

الدراسات السابقة:

قام الغامدي والألفي (2019) بدراسة بعنون "درجة ممارسة قادة مدارس منطقة الباحة للإدارة الذاتية وعلاقتها بمشاركة المعلِّمين في صنع القرارات من وجهة نظرهم". وهدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على درجة ممارسة قادة مدارس منطقة الباحة للإدارة الذاتية وعلاقتها بمشاركة المعلِّمين في صنع القرارات من وجهة نظرهم. وتكوَّنت عينة الدراسة من (342) معلِّمًا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، كما تَمَّ استخدام الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة. وقد توصَّلت الدراسة إلى عدَّة نتائج من أبرزها: أنَّ درجة ممارسة قادة مدارس منطقة الباحة للإدارة الذاتية من وجهة نظر المعلِّمين جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج أيضًا أنَّ

ISSN Online: 2709-071X
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.25.2023.376 ISSN Print: 2709-0701





مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (25) July 2023 العدد (25) يوليو 2023

درجة مشاركة المعلِّمين في صنع القرارات من وجهة نظرهم جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة قادة مدارس منطقة الباحة للإدارة الذاتية ودرجة مشاركة المعلِّمين في صنع القرارات. وتُوصي الدراسة بعدد من التوصيات منها: منح قادة المدارس مزيدًا من الصلاحيات اللازمة لصناعة واتخاذ القرارات التربوية المناسبة، إشراك قادة المدارس في عملية صناعة القرار على مستوى إدارات التعليم، وهذا ما يدعم نجاح القرار.

نشر (الدوسري، 2019) دراسة بعنوان "رؤية مُقترحة لتطوير العمليات الإدارية باستخدام الإدارة الذاتية لدى قائد المدارس الثانوية بالرياض". وهدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على مدى قيام قادة المدارس الثانوية في مدينة الرياض بتطبيق مبادئ الإدارة الذاتية في عمليات التخطيط والتنظيم واتخاذ القرار والتقييم. وقد استخدمت الدراسة استبانة تَمَّ تطبيقها على عينة عشوائية قوامها 410 مديري مدرسة ومشرفين تربويين ومعلِّمين في المدارس الثانوية بالرياض. وقد أظهرت النتائج أنَّ قادة المدارس يُطبِّقون بالفعل مبادئ الإدارة الذاتية في هذه العمليات، وأنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة لصالح المشرفين التربويين. وبناءً على هذه النتائج اقترحت الدراسة رُؤية لتطوير العمليات الإدارية المختارة بين قادة المدارس في المدارس الثانوية باستخدام مبادئ الإدارة الذاتية.

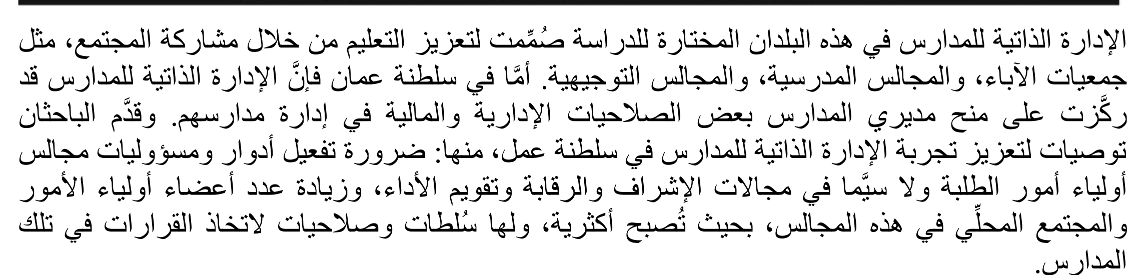
قام (الشقيفي، 2020) بدراسة بعنوان "تطوير المهارات الإدارية لقادة المدارس الثانوية بمحافظة القنفذة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية". وقد سعت الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية تطوير المهارات الإدارية لقادة المدارس الثانوية في محافظة القنفذة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، وذلك من خلال التعرُّف على واقع ممارسة قادة المدارس الثانوية بمحافظة القنفذة للمهارات الإدارية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتَمَّ استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات من مجتمع البحث. وبلغ عدد أفراد العينة (٤٤) قائدًا للمدارس الثانوية بالقنفذة. ووجدت الدراسة أنَّ درجة أداء قادة المدارس الثانوية بالقنفذة للمهارات الإدارية الذاتية كانت بدرجة عالية، وقدَّم الباحث عددًا من التوصيات، أهمها: ضرورة الاستفادة من نتائج الدراسة في تحديد أولويات تطوير المهارات الإدارية لقادة المدارس، والاهتمام بتشخيص واقع المهارات الإدارية لقادة المدارس وتحديد مستوى أدائها بصورة مستمرة؛ كي تكون منطلقًا للسياسات التطويرية المستقبلية، والاستفادة من قائمة آليات تطوير المهارات الإدارية لقادة المدارس؛ للاستفادة من تخطيط وتنفيذ عمليات التطوير الموجَّهة لهم، وتوفير المناخ الملائم لتطبيق الإدارة الذاتية، من خلال تطوير المهارات الإدارية لقادة المدارس؛ بهدف الارتقاء بالأداء وصولًا لتحقيق الغايات المرجوَّة، والتقليل من حدَّة المركزية، وتشجيع تطبيق اللامركزية في إدارة المدارس، وتكثيف الدورات التدريبية لقادة المدارس؛ لتُمكِّنهم من إدارة المدارس ذاتيًّا.

قام النظامي (2020) بدراسة بعنوان "آليات إدارية مقترَحة لتطوير الإدارة الذاتية للمدارس الحكومية والخاصة في محافظة جرش من وجهة نظر مديريها". وقد هدفت الدراسة إلى اقتراح آليات إدارية لتطوير الإدارة الذاتية للمدارس الحكومية والخاصة في محافظة جرش من وجهة نظر مديريها. وتَمَّ استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة للمسح، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وتَمَّ اختيار عينة الدراسة عشوائيًّا من محافظة العاصمة والبالغ عددهم (162) مديرًا ومديرة. وأظهرت النتائج أنَّ درجة الآليات الإدارية لتطوير الإدارة الذاتية للمدارس الحكومية والخاصة كانت متوسِّطة، وتوزَّعت الأبعاد بين درجتين (عالية ومنخفضة)، وتَمَّ ترتيبها تنازليًّا على التوالي: (المناهج، الميزانية المالية، المرافق التعليمية، تفويض الصلاحيات). كما توصَّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيِّر الجنس أو سنوات الخبرة أو المؤهَّل العلمي. وقد اقترح الباحث منح المزيد من الصلاحيات لمديري المدارس لتفعيل ممارسات الإدارة الذاتية. وقد أوصى الباحث كذلك بسَنِّ التشريعات اللازمة لإشراك المجتمع المدرسي في العديد من الأمور، ومنها المناهج والأنشطة والأهداف.

قام إبراهيم والشهومي (2021) بدراسة بعنوان "الإدارة الذاتية للمدرسة في دول المكسيك والبرازيل والإكوادور وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان". وهدف البحث إلى استكشاف الإدارة الذاتية للمدارس في المكسيك والبرازيل والإكوادور وسُبُل الاستفادة من التجربة في المدارس العامة في سلطنة عمان. وقد تَمَّ استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتَمَّ جمع البيانات والمعلومات من خلال تحليل الوثائق. وقد كشفت النتائج أنَّ

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.25.2023.376
ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701




مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (25) July 2023 العدد (25) يوليو 2023

الإدارة الذاتية للمدارس في هذه البلدان المختارة للدراسة صُمِّمت لتعزيز التعليم من خلال مشاركة المجتمع، مثل جمعيات الآباء، والمجالس المدرسية، والمجالس التوجيهية. أمَّا في سلطنة عمان فإنَّ الإدارة الذاتية للمدارس قد ركَّزت على منح مديري المدارس بعض الصلاحيات الإدارية والمالية في إدارة مدارسهم. وقدَّم الباحثان توصيات لتعزيز تجربة الإدارة الذاتية للمدارس في سلطنة عمل، منها: ضرورة تفعيل أدوار ومسؤوليات مجالس أولياء أمور الطلبة ولا سيَّما في مجالات الإشراف والرقابة وتقويم الأداء، وزيادة عدد أعضاء أولياء الأمور والمجتمع المحلِّي في هذه المجالس، بحيث تُصبح أكثرية، ولها سُلطات وصلاحيات لاتخاذ القرارات في تلك المدارس.

قام العتيبي (2022) بدراسة تهدف إلى بناء تصوُّر لتطبيق الإدارة الذاتية المدرسية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق ذلك تَمَّ استخدام طريقة دلفي مع 10 خبراء لديهم خبرة إدارية في إدارة المدرسة أو الإشراف التربوي، وقد كشفت النتائج عن معوِّقات تنظيمية كبيرة في تنفيذ الإدارة الذاتية، وذلك مثل الحاجة إلى تبنِّيها من قِبَل وزارة التعليم، وضعف الصلاحيات الإدارية لإدارات التعليم ومديري المدارس، وضعف الهيكل التنظيمي الذي يدعم اللامركزية في نظام التعليم. كما كانت هناك عقبات مالية ملحوظة، بما في ذلك الميزانيات المحدودة للمدارس، ونقص مصادر التمويل بخلاف التمويل الحكومي. ووجدت الدراسة أيضًا نقصًا في الكفاءات المطلوبة لمديري المدارس لتنفيذ الإدارة الذاتية. وقد توصَّلت الدراسة إلى أنَّ أبرز المتطلَّبات التنظيمية لتطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام في السعودية هو تبنِّي قيادات وزارة التعليم لمفهوم الإدارة الذاتية، وتطوير الهيكل التنظيمي للمدرسة بما يتوافق مع مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة وتطبيقاتها، وتمثَّلت أبرز المتطلَّبات المادية في زيادة ميزانيات المدارس بما يتناسب مع استقلاليتها وأهم المتطلَّبات البشرية، فكانت الحاجة إلى تأهيل وتدريب أعضاء المجتمع المدرسي في النواحي الإدارية.

هدفت الدراسة التي قام بها (جنادي وحويل، 2022) إلى استكشاف تجربة الإدارة الذاتية في المدارس البريطانية وإمكانية تطبيقها في مدارس المملكة العربية السعودية، مع مراعاة العوامل المختلفة التي قد تُؤثِّر على تنفيذها. استخدم البحث المنهج المقارن مع الإطار الوصفي والتحليلي، وذلك باتباع منهج جورج بيرداي المكوَّن من أربع خطوات، وهي: الوصف والتفسير والتصنيف والمقارنة. وكشفت الدراسة عن العديد من النتائج المهمة، بما في ذلك أنَّ إدارة المدرسة في إنجلترا تعتمد على الإدارة المحلية للمدارس، مِمَّا يسمح بالتفويض المالي واختيار الموظَّفين ومرونة اتخاذ القرار. كما يعتمد تطبيق إنجلترا لنهج الإدارة الذاتية على المشاركة في صنع القرار من قِبَل جميع الأطراف المشاركة في العملية التعليمية. ومع ذلك، لا يزال تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس المملكة العربية السعودية محدودًا، فعلى الرغم من أنَّ وزارة التعليم قد فوَّضت بعض صلاحياتها إلى إدارات التعليم، إلا إنَّها لا تزال مركزية وليست لامركزية، لذلك، من الضروري اعتماد نهج الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام؛ للابتعاد عن الأساليب التقليدية، وتلبية متطلَّبات العصر الحالي. وبناءً على النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة قدَّم الباحث عدَّة توصيات لتفعيل الإدارة الذاتية في مدارس المملكة العربية السعودية، وشملت هذه التوصيات: ضرورة مراجعة النظم الإدارية التربوية بما يتماشى مع رؤية المملكة 2030، ومنح المجالس التعليمية المحلية صلاحيات أوسع في صنع القرار التربوي، وجعل إدارة المدرسة كيانًا مستقلًّا حيث يُمكن لكل مدرسة تطوير خطتها وبرنامجها.

أوجُه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحثون من الاطلاع على الدراسات السابقة في تعميق معلوماتهم وتصوُّراتهم عن المدارس ذاتية الإدارة. كما ساعدت الأدبيات السابقة في الاطلاع على عدد من النماذج الدولية التي لديها تجارب في المدارس ذاتية الإدارة، وكذلك التعرُّف على تلك التجارب، وأيضًا استفاد الباحثون من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة في الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة. وتتميَّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنَّها تستند لتجارب الكثير من الدول التي لديها خبرات في المدارس غير التقليدية، وهذا من شأنه إضافة محتويات جديدة للأدبيات العربية في هذا الموضوع.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.25.2023.376
ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (25) July 2023 العدد (25) يوليو 2023



النتائج

أوَّلًا: تجربة الإدارة الذاتية للمدارس في الولايات المتحدة:

المدارس المستقلَّة في الولايات المتحدة:

تُتاح في الولايات المتحدة الأمريكية خيارات تعليمية أمام أولياء الأمور لاختيار أفضل نوع من الخدمات التعليمية بالنسبة لأطفالهم، ويشمل هذا المدرسة الحكومية التقليدية، وأنواع تعليمية بديلة كالتعليم المنزلي، ومن الخيارات التعليمية التي تشهد رواجًا كبيرًا في العقود الأخيرة المدارس ذات الإدارة الذاتية أو ما تُسمى مدارس الميثاق أو المستقلَّة (Bulkley& Fisler، 2003). وقد بدأت سمعة المدارس الحكومية التقليدية تنهار بين المجتمع الأمريكي، حيث إن الانطباع العام عن المدرسة الحكومية أنَّها فاشلة ومُتخلفة وغير قادرة على مُواكبة الواقع المعاصر. ويُشير الباحثون التربويون إلى أن السبب الرئيس لهذا الانطباع غير الجيد عن المدارس العامة هو التدخُّل من قِبَل الحكومة المركزية في واشنطن في شؤون التعليم في العقود الأخيرة، بعد أن كانت بعيدة تمامًا عنه منذ استقلال البلاد عام 1776 للميلاد، حيث لا يُوجد نصٌّ في الدستور الأمريكي ينصُّ على حقوق المواطنين أو أبنائهم في التعليم، ولكن جميع الولايات الخمسين تضمن في دساتيرها الداخلية حقوق المواطنين التعليمية(Ravitch،2014). ومن أشكال التدخُّل من الحكومة المركزية في شؤون التعليم العام والمدارس العامة ما قام به الرئيس الراحل ريجان وحكومته في عام 1983 للميلاد، حيث ظهر تقرير "الأمَّة في خطر"، وسوَّق له الرئيس الراحل ريجان بقوة، رغم كثرة الانتقادات من المختصِّين في التقرير الذي يحتوي على معلومات غير دقيقة. وقد ساهم هذا التقرير في تغيير قناعات الكثير من المواطنين الأمريكان إلى المدارس التقليدية وهذا ما ساهم في انتشار المدارس المستقلَّة لاحقًا(Ravitch،2014).

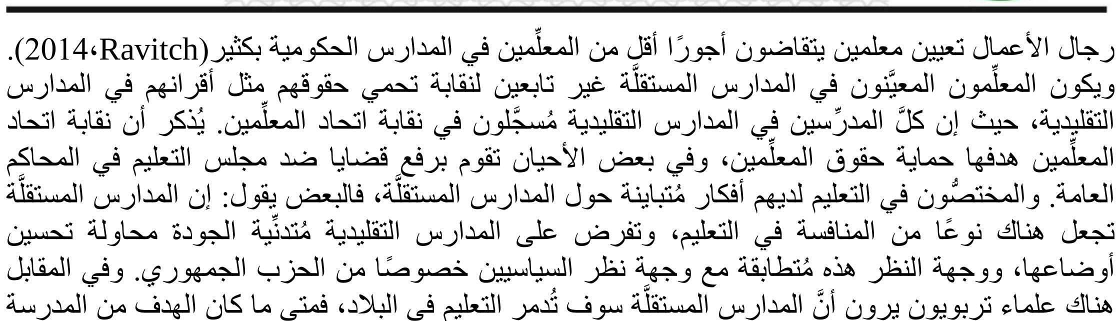
بدأت فكرة المدارس المستقلَّة في الولايات المتحدة على يد الدكتور راي بودي الأستاذ في جامعة ماساتشوستس في سبعينات القرن الماضي، ثم تبنَّاها المربِّي ألبرت شنكر والذي ترأَّس نقابة المعلِّمين الفيدرالية قبل ذلك، ويبدو أنَّه رأى الممارسات السلبية لنقابات المعلِّمين التي تبحث عن مصالحها أكثر من المصلحة العامة. وقد بدأت المدارس المستقلَّة في الانطلاق للمرة الأولى في ولاية مينيسوتا عام 1992 للميلاد، ثم انتشرت بشكل سريع جدًّا في معظم الولايات الخمسين (43 ولاية) ومقاطعة كولومبيا التي تقع في العاصمة واشنطن. وبدأت الحكومية بعد ذلك في دعمها لقيام المدارس المستقلَّة بقانون صدر عام 1998 للميلاد(Irwin & Others، 2023).

والمدارس المستقلَّة في الولايات المتحدة هي مدارس ذات توجُّه غير ديني، تُدار بطريقة التشغيل الذاتي، حيث تكون الإدارة مستقلَّة أو أهلية، والتمويل يأتي من الحكومة. وكان الهدف من هذا الأسلوب في الإدارة البُعد عن النظام التعليمي التقليدي الذي يتقيَّد بعدَّة سياسات تجعله غير قادر على الإبداع والجودة حسب ما يرى مُؤيِّدو المدارس الخاصة. ففي المدارس المستقلَّة لا تُوجد نقابات فاعلة تُدافع عن حقوق المعلِّمين غير الفاعلين تدريسيًّا مثل المدارس العامة التقليدية، فمن السهل فصل المعلِّمين في المدارس المستقلَّة؛ نظرًا لعدم وجود نقابات تتكفَّل بحفظ حقوقهم. ويعتقد كثير من السياسيين الأمريكان أن وجود النقابات هي السبب الرئيس في تدهور الوضع التعليمي في أمريكا، وعليه فإن المدارس المستقلَّة هي المستقبل المشرق للتعليم في أمريكا(Sowell، 2020).

يعتقد كثير من الناس في المجتمع الأمريكي أن فكرة المدارس المستقلَّة رائعة؛ لأنَّها تُوفِّر نوعًا من الخيارات للعوائل الفقيرة لتعليم أبنائهم؛ مِمَّا يضمن نوعًا من العدالة الاجتماعية في التعليم. ومن مميِّزات المدارس المستقلَّة أنَّها مدارس تُدار على طريقة المؤسَّسات الخاصة، حيث الرقابة الشديدة والمحاسبة من قِبَل مُلَّاك المدارس. ونظرًا لتدنِّي سُمعة المدارس العامة خصوصًا بعد التقرير القاصم للظهر "الأمَّة في خطر" الذي شوَّه صورة المدرسة العامة في أذهان الناس، فزاد –بسبب ذلك- الإقبال من الأهالي لتسجيل أبنائهم في المدارس المستقلَّة، ونظرًا لقلَّة عدد المدارس المستقلَّة مقارنة بالمدارس التقليدية، فقد قامت المدارس المستقلَّة في بعض الأحياء المكتظَّة بالسكان بعمل قرعة بين التلاميذ الذين يُريدون أن يتعلَّموا في المدارس المستقلَّة؛ لأنَّ المدارس العادية غير جيدة في نظرهم (البشر، 2023). ومن الملاحظ في السنوات القليلة الأخيرة استغلال العديد من رجال الأعمال للمدارس المستقلَّة، فقد قرَّروا الدخول في السوق التعليمية وافتتاح مدارس مستقلَّة لجني الأرباح. فبإمكان

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.25.2023.376
ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701





رجال الأعمال تعيين معلمين يتقاضون أجورًا أقل من المعلِّمين في المدارس الحكومية بكثير(Ravitch،2014). ويكون المعلِّمون المعيَّنون في المدارس المستقلَّة غير تابعين لنقابة تحمي حقوقهم مثل أقرانهم في المدارس التقليدية، حيث إن كلَّ المدرِّسين في المدارس التقليدية مُسجَّلون في نقابة اتحاد المعلِّمين. يُذكر أن نقابة اتحاد المعلِّمين هدفها حماية حقوق المعلِّمين، وفي بعض الأحيان تقوم برفع قضايا ضد مجلس التعليم في المحاكم العامة. والمختصُّون في التعليم لديهم أفكار مُتباينة حول المدارس المستقلَّة، فالبعض يقول: إن المدارس المستقلَّة تجعل هناك نوعًا من المنافسة في التعليم، وتفرض على المدارس التقليدية مُتدنِّية الجودة محاولة تحسين أوضاعها، ووجهة النظر هذه مُتطابقة مع وجهة نظر السياسيين خصوصًا من الحزب الجمهوري. وفي المقابل هناك علماء تربويون يرون أنَّ المدارس المستقلَّة سوف تُدمر التعليم في البلاد، فمتى ما كان الهدف من المدرسة جني الأموال والجشع فلن يكون هناك جودة تعليمية(Ravitch،2016).

تُوجد المدارس المستقلَّة في معظم الولايات (43 ولاية من الولايات الخمسين) ومقاطعة كولومبيا التي تُوجد في العاصمة واشنطن. ويحرص المستثمرون في المدارس المستقلَّة على فتح مدارسهم في المدن الكبيرة والحضرية؛ لضمان وجود تلاميذ بشكل كافٍ في مدارسهم لضمان تشغيل المدرسة. ويعود السبب الرئيس لتجنُّب فتح المدارس المستقلَّة في الأرياف هو قلَّة عدد التلاميذ؛ مِمَّا يعني ارتفاع تكاليف تشغيل المدرسة (عدد تلاميذ أقل مقابل كل معلِّم). وتتركَّز معظم المدارس المستقلَّة في جنوب وغرب الولايات المتحدة الأمريكية، كما يزيد عدد التلاميذ في المدارس المستقلَّة عن الثلاثة ملايين طالب يدرسون في قرابة 7500 مدرسة مستقلَّة من أصل 49 مليون تلميذ في المدارس التقليدية، والعدد في تزايد مستمر، كون المدارس المستقلَّة تُعتبر حديثة نسبيًّا منذ انطلاقها مقارنة بنشأة المدارس الحكومية التقليدية التي أخذت في الانتشار في العقد الثالث والرابع من القرن التاسع عشر(Irwin & Others، 2023). ونظرًا لتمركز المدارس المستقلَّة في المدن الكبيرة فقط، فإن ديمغرافية تلاميذ المدارس المستقلَّة تختلف عن التقليدية بشكل كبير؛ كون سكان المدن لهم خصائص ديمغرافية مختلفة عن الأرياف التي يغلب عليها العرق الأبيض. فنجد أنَّ نسبة التلاميذ من العرق الأسود والمكسيكي يزيد بشكل كبير في المدارس المستقلَّة عن نظيرتها التقليدية. وقد اختلفت نتائج الإحصائيات والدراسات التي تُقارن تحصيل الطلاب في المدارس المستقلَّة والمدارس التقليدية، حيث وجدت بعض الدراسات أن طلاب المدارس المستقلَّة يُحرزون درجات أعلى في الاختبارات المعيارية في الرياضيات والقراءة، بينما أشار بعض الباحثين إلى أن ارتفاع متوسِّط درجات الطلاب في المدارس المستقلَّة يُعزى إلى أن المدارس المستقلَّة تختار طلابها بعكس المدارس التقليدية التي تجد نفسها مضطرَّة لقبول جميع المتعلِّمين دون تمييز(Cheng& Others, 2017;Clark& Others، 2015).

ثانيًا: تجربة السلفادور في الإدارة الذاتية للمدارس:

في فترة التسعينيات الميلادية عملت وزارة التعليم في السلفادور على تحسين وتطوير العملية التعليمية، فقامت بوضع خُطَّة مُدَّتها عشر سنوات لتطوير التعليم، كما قامت بعمل دراسة مسحية للنظام التعليمي؛ للتعرُّف على ما به من جوانب قوة وضعف، وأشارت النتائج إلى ضرورة زيادة عدد المتعلِّمين والحدِّ من تسريبهم والعمل كذلك على تدريب المعلِّمين وتنميتهم مهنيًّا وتوفير الأدوات والأجهزة لمدارس التعليم الأساسي والاهتمام بالتعليم قبل المدرسي. وفي عام 1991م طُبِّق برنامج الإدارة الذاتية للمدرسة، وهو جزء من برنامج الإصلاح الحكومي، والذي يهدف إلى تنشيط الخدمات العامة من خلال اللامركزية والخصخصة في التعليم ما قبل المدرسي والتعليم الابتدائي في المناطق الريفية، وارتكز البرنامج على اللامركزية مع إشراك المجتمع المحلي في العملية التعليمية؛ مِمَّا يجعل الطلاب يتلقَّوْن تعليمًا مُميَّزًا.

ولزيادة الوعي المجتمعي حول مشروع تطوير التعليم تَمَّ استخدام وسائل الاتصال مثل: المطبوعات والراديو والتلفزيون ومشاركة المعيَّنين حديثًا في عملية التوعية؛ ليقوموا جميعًا مقام المتحدِّثين الرسميين للبرنامج، كما قامت وزارة التعليم بالكثير من المؤتمرات التربوية والتي استهدفت المعلِّمين وأصحاب المصالح التعليمية الأخرى، حيث ساهم كلُّ ذلك في رفع الوعي المجتمعي بالمشروع ودعم عمليات التحسين والتطوير المدرسي.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.25.2023.376

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (25) July 2023 العدد (25) يوليو 2023



ومِمَّا نتج عن تطبيق خُطَّة مدارس الإدارة الذاتية:

- من عام 1991م إلى 1996م ارتفع عدد الطلبة الملتحقين بمدارس الإدارة الذاتية من 8416 إلى 168928 طالبًا، وزاد عدد مجالس الآباء من 236 إلى 1700 مجلسًا، وزاد عدد المعلِّمين من 263 إلى 3884 معلِّمًا.
- في عام 2003م وصل عدد المدارس إلى 2047 مدرسة، ووصل عدد الطلاب إلى 362880 طالبًا.
- من عام 2005م إلى 2009م زاد الاهتمام بتأهيل المعلِّمين وتنميتهم مهنيًّا ورفع أجورهم وتخصيص الحوافز والمكافآت لهم وربط زيادة الأجور بتقويم أداء المعلِّم (حسام الدين، 2019).

ثالثًا: تجربة إنجلترا في الإدارة الذاتية للمدارس:

الإدارة الذاتية للمدرسة في إنجلترا شهدت نقلة نوعية، ففي عام 1993م صدر قانون التعليم والذي ينصُّ على انتقال المدارس إلى الإدارة الذاتية، مِمَّا أعطى المدارس الاستقلالية في إدارة شؤونها وتفويضها سلطة التمويل وإدارة الموارد إلى مجلس إدارة المدرسة مقابل خضوعها للمساءلة، ويتكوَّن مجلس إدارة المدرسة من (8 – 22) عضوًا حسب عدد طلاب المدرسة، إضافة إلى قائد المدرسة، ومُعلِّمين، وأولياء أمور، وأفراد المجتمع المحلي الذين يرغبون في المشاركة في إدارة المدرسة، وتكون لمجلس إدارة المدرسة صلاحيات واسعة على منسوبي المدرسة، ويتولَّى دورًا هامًّا في صناعة القرار المدرسي، وتتضمَّن أعماله:

- التوزيع العادل لميزانية المدرسة.
- التخطيط والمساءلة لكفاءة استخدام الموارد والميزانية في المدرسة.
- التخطيط لتطوير العملية التعليمية في المدرسة.
- التخطيط للتنمية المهنية للمعلِّمين لتطوير مهاراتهم وقدراتهم.
- مراجعة الوضع الراهن للمدرسة.
- اختيار المعلِّمين بمعايير محدَّدة والتعاقد معهم، مع فرض عقوبات أو حوافز لمنسوبي المدرسة، سواء كانت مادية أو معنوية.
- تقديم تقارير عن نتائج الطلاب وأداء المدرسة بالإضافة إلى مستوى جودة العمل المدرسي.

وفي المدارس المستقلَّة البريطانية للآباء حرية اختيار تدريس الأبناء في المدرسة التي يرغبونها حسب ما تُقدِّمه المدرسة من برامج دون التقيُّد بالتوزيع الجغرافي، ويرتبط التمويل بعدد الطلاب في المدرسة (مؤذن، 2017: 99).

ويرتبط ذلك بمساءلة ومحاسبة جميع المدارس المستقلَّة من السُّلطات العليا والمجتمع المحلِّي، وأولياء الأمور من خلال عدد من الآليات. كما تتميَّز هذه المدارس المستقلَّة بوجود المتابعة بواسطة مُشرفين يعملون بشكل مباشر مع مكتب المعايير التربوية؛ لمراجعة التقارير السنوية الخاصة بالأداء ونتائج الطلاب، والتقارير والسجلات الخاصة بإنجاز إدارة المدارس المستقلَّة (أحمد، 2015).

رابعاً: تجربة المدارس ذاتية الإدارة في كندا:

بدأت تجربة كندا في ما يُسمَّى بالمدارس المستقلَّة أو المدارس ذاتية الإدارة عام 1994 في مقاطعة ألبرتا، وهي المقاطعة الوحيدة التي يُوجد بها هذا النوع من المدارس الذي يُعطي الفرصة للقيادة الذاتية لإدارات المدارس، فقد أدخلت ألبرتا المدارس العامة المستقلَّة في عام 1994؛ بهدف تحسين تعلُّم الطلاب من خلال مناهج مُبتكرة في التعليم. ويبلغ عدد الطلاب في المدارس المستقلَّة حوالي 10 آلاف متعلِّم، وشهدت المدارس المستقلَّة ارتفاعًا في نسب التسجيل خلال السنوات العشرين الماضية رغم انخفاض عدد المدارس المستقلَّة، ويُوجد 15 هيئة مستقلَّة تُشرف على المدارس المستقلَّة في المقاطعة. ومن المعلوم أن كندا دولة مُتعدِّدة الثقافات، تتكوَّن من عشر مُقاطعات وثلاثة أقاليم. وحسب نصوص الدستور، تتحمَّل كلُّ مُقاطعة المسؤولية الوحيدة عن تقديم التعليم ضمن حدودها السياسية، وقد أدَّى غياب وجود وزارة مركزية تُعنى بشؤون التعليم العام وتطوير جودته وسياساته إلى

ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.25.2023.376



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (25) July 2023 العدد (25) يوليو 2023



القليل من الاتساق بين المناطق فيما يتعلَّق بالمحتوى التعليمي والتوقُّعات والجودة، فمسؤولية التعليم في كندا تقع على حكومات المحافظات وليس على الحكومة المركزية.

يتكوَّن نظام التعليم العام في ألبرتا من 68 منطقة تعليمية عامة، يَحكم كلًا منها مجلسُ أمناء مُنتخب، ووزير التربية والتعليم وهو عضو مُنتخب في مجلس الوزراء الإقليمي، وهو مسؤول عن ضمان أن تُنفِّذ جميع المناطق التعليمية برنامج دراسات المقاطعة للصفوف من الأوَّل إلى الثاني عشر، ويضمن الامتثال لجميع تدابير المساءلة حسب التوجيهات، وللعلم فإن مقاطعة ألبرتا هي المقاطعة الوحيدة في كندا التي لديها تشريع خاص بالمدارس المستقلَّة. والمدارس المستقلَّة في كندا هي مدارس عامة مستقلَّة تُقدِّم برامج تعليمية مُبتكرة أو محسَّنة مُصمَّمة لتحسين تعلُّم الطلاب، وتتمتَّع المدارس المستقلَّة بسُلطة خارج مجالس المدارس المحلية، ويقودهم مجلس الأمناء الخاص بهم، فهم مسؤولون عن مُتابعة ميثاقهم أو الوعود التي التزموا بها أمام السلطات التعليمية والوفاء بهذا الالتزام. وعادة ما يتمُّ إعفاء المدارس المستقلَّة من العديد من القوانين واللوائح التي تُنظِّم المدارس العامة التقليدية، فهم في المدارس المستقلَّة غير مُلزَمين بتوظيف مُعلِّمين نقابيين، وقد يستخدمون مناهج أو طرُق تدريس غير تقليدية، كما أنَّهم لا يتقاضون رسومًا دراسية، وعادة ما يتمُّ تمويلهم بالكامل لتغطية النفقات التشغيلية.

المدارس العامة المستقلَّة في كندا هي مدارس عامة علمانية تُوفِّر تعليمًا مُعزَّزًا لتحسين تعلُّم الطلاب ولتقديم المزيد من الخيارات التعليمية لأولياء الأمور والطلاب، ومن المتوقَّع أن يُقدِّم هذا النوع من المدارس خدمات تعليمية مختلفة عمَّا هو مُتاح في المدارس العامة المحلية، وأن تظهر إمكانات تحسين تعلُّم الطلاب، ويُمكن للمدارس المستقلَّة أيضًا أن تكون بمثابة نماذج للمُمارسات التعليمية الناجحة، والتي يُمكن اعتمادها من قِبَل المدارس العامة الأخرى في مقاطعة ألبرتا، وكلُّ مدرسة مستقلَّة لديها ميثاق يُحدِّد رُؤيتها ونهجها التعليمي ونتائج الطلاب، ومن المتوقَّع أن تُقدِّم المدارس المستقلَّة بيئة تعليمية مختلفة عمَّا هو مُتاح حاليًّا في المدارس المحلية. وتتمتَّع مجالس الميثاق بالمرونة والاستقلالية لتنفيذ خدمات تعليمية مُبتكرة تُعزِّز تعلُّم الطلاب، كما يتمُّ تحديد المناهج الدراسية في المدارس العامة المستقلَّة من خلال تعليم ألبرتا، ويجب أن تفي بالمعايير الإقليمية، ويُطلب من طلاب المدارس العامة المستأجَرة كتابة تقييمات المقاطعات والاختبارات الأخرى التي يُحدِّدها وزير التعليم في المقاطعة.

ولدى هيئة المدارس المستقلَّة في ألبرتا أهداف إصلاحية للتعليم، وهي:

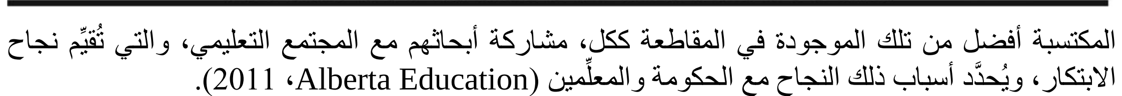
- تحفيز تطوير برامج محسَّنة ومُبتكرة ضمن نظام التعليم العام.
- توفير فرص مُتزايدة لتعليم الطلاب في نظام التعليم العام.
- تزويد أولياء الأمور والطلاب بفرص أكبر للاختيار داخل نظام التعليم العام.
- تزويد المعلِّمين بأداة لإنشاء المدارس بأساليب محسَّنة ومُبتكرة للتعليم التربوي وهيكل المدرسة وإدارتها.
- التشجيع على إنشاء برامج تعليمية قائمة على النتائج (Alberta Education، 2011).

تعمل المدارس المستقلَّة في ألبرتا بموجب عقد أداء مبدئي مدَّته خمس سنوات، حيث يقوم فريق تقييم خارجي تُعيِّنه الحكومة في نهاية العام الدراسي بمراجعة المدرسة وتحديد ما إذا كانت قد امتثلت للمُتطلَّبات القانونية والمالية، وأثبتت بشكل مُتَّسِق أنَّها ذات جودة وتحسُّن في إنجاز الطلاب، وأوفت بأهداف ميثاقها المعلنة، وأظهرت دعم الوالدين والمجتمع (Bosetti ، 2004).

ويُقدِّم فريق التقييم توصية إلى وزير التربية والتعليم في المقاطعة الذي يُمكنه تجديد المدَّة أو إلغاء الميثاق. ويُتيح النظام للمدارس المستقلَّة القائمة ذات السجل الحافل بالإنجازات التقدم إلى الوزير على رخصة لمدَّة 15 سنة. ومن المهم عند الرغبة في الحصول على التجديد طويل الأجل تقديم البراهين والأدلَّة على أنَّ على بعض الممارسات تنتهجها المدرسة، ومنها النقاط التالية: توفير فرص التطوير المهني المتعلِّقة بنهجها المبتكر لبقية المجتمع التعليمي في ألبرتا، تحقيق أو تجاوز الأهداف المناسبة على النحو المنصوص عليه في إطار مساءلة نتائج الطلاب، نتائج تحصيل الطلاب المحقَّقة جيدة أو أفضل من النتائج الإقليمية الإجمالية، نتائج رضا الوالدين

ISSN Online: 2709-071X
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.25.2023.376 ISSN Print: 2709-0701




مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (25) July 2023 العدد (25) يوليو 2023

المكتسبة أفضل من تلك الموجودة في المقاطعة ككل، مشاركة أبحاثهم مع المجتمع التعليمي، والتي تُقيِّم نجاح الابتكار، ويُحدِّد أسباب ذلك النجاح مع الحكومة والمعلِّمين (Alberta Education، 2011).

مثل المدارس العامة الأخرى، يُطلب من المدارس المستقلَّة تعيين مُعلِّمين مُعتمدين، ولكن لا يُسمح لهؤلاء المعلِّمين بأن يكونوا أعضاء في جمعية مُعلِّمي ألبرتا، وهي الهيئة المهنية المسؤولة عن المساومة الجماعية والمسائل التأديبية لمعلِّمي المدارس العامة في المقاطعة. فالمدارس المستقلَّة مُؤهَّلة للحصول على نفس المنح لكل طالب مثل المدارس العامة الأخرى، باستثناء التمويل العادل لإدراج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد أشارت عدد من الدراسات إلى أن تحصيل الطلاب في المدارس المستقلَّة في كندا أعلى من تحصيل الطلاب في المدارس العامة التقليدية (Da Costa, 2002; Johnson, 2013; Ritchie،2010).

إجابة السؤال الثاني

ما هي سُبُل الاستفادة من تجارب الدول في المدارس الذاتية الإدارة في المملكة العربية السعودية؟

لقد حقَّقت المدارس ذاتية الإدارة قبولًا في كثير من دول العالم، وقد أصبح الكثير من المسؤولين والخبراء التعليميين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلِّي يثقون بالمدارس ذات الاستقلالية الإدارية، وتُعتبر المدارس ذاتية الإدارة وسيلة للتقليل من مركزية التعليم وتخفيف الممارسات البيروقراطية. وبعد عرض نماذج لتطبيق المدارس ذاتية الإدارة في دول الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا والسلفادور وكندا حان الوقت لاقتراح عدد من التصوُّرات للاستفادة من تجارب الدول المذكورة في المدارس ذات الإدارة الذاتية في المملكة العربية السعودية.

يقترح الباحثون في ضوء التجارب الدولية التي سبق عرضها في مجال الإدارة الذاتية للمدارس إنشاء إدارة مستقلَّة داخل التنظيم الإداري في وزارة التعليم، تدرس إمكانية جدوى إيجاد هذا النوع من المدارس في المملكة، وفي حال الموافقة على تطبيق فكرة المدارس ذاتية الإدارة يُقترح أن تكون هذه الإدارة لديها الصلاحيات لوضع التشريعات اللازمة لهذا النوع من المدارس، وكذلك تكون تلك الإدارة مسؤولة عن ترخيص هيئات مستقلَّة تقوم بتشغيل ومُراقبة المدارس ذاتية الإدارة، حيث تكون كلُّ هيئة أو منظَّمة تُشرف على مجموعة من المدارس ذاتية الإدارة وتُراقب جودتها، وتكون مسؤولة عن تلك المدارس أمام الجهات الحكومية والقضائية. كما يقترح الباحثون أن يتمَّ ترخيص المدارس ذاتية الإدارة لمدَّة خمس سنوات قابلة للزيادة في حالة النجاح تمامًا كما هو الحال في كندا. كما يُقترح أن تكون من مهام الإدارة التنسيق بين الهيئات المستقلَّة التي تتبعها المدارس ذاتية الإدارة والجهات الحكومية؛ وذلك للحصول على التمويل الكافي.

وفي سبيل إعطاء المزيد من الصلاحيات للمدارس ذاتية الإدارة يكون لكلِّ مدرسة ذاتية الإدارة مجلس أمناء مسؤول عن المدرسة تمامًا مثل ما هو الحال في المدارس ذاتية الإدارة حول العالم، وكما يجب منح صلاحيات تعيين منسوبي المدارس لمجلس أمناء المدرسة بما فيهم مدير المدرسة والمعلِّمين، ومن المقترحات أيضًا إعطاء الصلاحيات الكافية لمديري المدارس؛ لاتخاذ القرارات التي يعتقد أنَّها مهمَّة لمدرسته، كونه المسؤول الأوَّل في المدرسة والذي يعرف تفاصيل مدرسته وطلابه.

ويقترح الباحثون أيضًا إتاحة الفرص للمُحسِّنين ورجال الأعمال للقيام بدعم وتمويل برامج المدارس ذاتية الإدارة وفق شروط ولوائح واضحة تُصدرها وزارة التعليم، كما يُقترح إدماج ومشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلِّي للمشاركة في اتخاذ القرارات المختلفة في المدارس ذاتية الإدارة، وتقترح الدراسة أيضًا إتاحة الفُرص لأولياء الأمور لاختيار الخيار التعليمي الأكثر مناسبة لأبنائهم، سواء كانوا في المدارس ذاتية الإدارة أو المدارس التقليدية، ويقترح الباحثون تشجيع كليات التربية في المملكة العربية السعودية على تشغيل مدارس ذاتية الإدارة؛ لما تملكه هذه الكليات من خبرات علمية تُساهم في تقديم خدمات تعليمية ذات جودة مرتفعة.

ISSN Online: 2709-071X
DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.25.2023.376 ISSN Print: 2709-0701



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com
Volume (25) July 2023 العدد (25) يوليو 2023



التوصيات:

- يقترح الباحثون تطبيق تجربة المدارس ذاتية الإدارة بشكل تدريجي في المملكة العربية السعودية.

- يقترح البحث تشكيل إدارة مستقلَّة داخل وزارة التعليم، تكون مسؤولة عن مُراقبة وتسهيل عمل الهيئات التي تتولَّى تشغيل وإدارة المدارس ذاتية الإدارة.

- يقترح الباحثون إعطاء الصلاحيات الكافية لمديري المدارس الذاتية الإدارة في حال إقرارها في المملكة العربية السعودية.

- يقترح البحث إشراك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلِّي في القرارات التي تتخذها المدارس ذاتية الإدارة.

- يقترح الباحثون عمل دراسات مقارنة بين تحصيل الطلاب في المدارس ذاتية الإدارة والمدارس التقليدية في الدول التي طبَّقت هذه التجربة.

- تقترح الدارسة إقامة بحوث نوعية وكمية من مسؤولي التعليم في السعودية؛ لبحث سُبُل ومعوِّقات البدء في تجربة المدارس ذاتية الإدارة.

المراجع

1- إبراهيم، ح. ا. م.، الشهومي، س. ب. ر. ب. ع.، & سعيد بن راشد بن علي. (2021). الإدارة الذاتية للمدرسة في دول المكسيك والبرازيل والأكوادور وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5(20)، 169-196.

2- احمد، نعمات (٢٠١٥). الإدارة الذاتية مدخل للارتقاء بكفاءة المدرسة المنتجة في ضوء خبرات بعض الدول : دراسة تحليلية مجلة كلية التربية بأسيوط ، ٣ (١)، ص ٢٧٧-٤٧٩.

3- البشر، سعود. (2023). تطور التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية (1628-1983). المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (46)، 32-49

4- البشر، سعود. (2023). تواقع التعليم العام في الولايات المتحدة: دراسة وصفية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع (93)

5- الدوسري، صالح. (2019). رؤية مقترحة لتطوير العمليات الإدارية باستخدام الإدارة الذاتية لدى قائدي المدارس الثانوية بالرياض. مجلة العلوم التربوية و النفسية، 13(1)، 325-290.

6- السيسي، أريج. (2014). : إمكانية تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات بالمدينة المنورة، مجلة العلوم الإنسانية، م(15) ، جامعة السودان.

7- الشقيفي، عثمان. (2020). تطوير المهارات الإدارية لقادة المدارس الثانوية بمحافظة القنفذة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية. مجلة القراءة والمعرفة، 20(الجزء الثانى 228 أكتوبر)، 397-427.

8- العتيبي، مصلح. (2023). تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 39(3)، 123-152

9- العجمي، محمد. (2005). المشاركة المجتمعية المطلوبة لتفعيل مدخل الادارة الذاتية لمدارس التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية.

10- الغامدي، رمزي. (2019). درجة ممارسة قادة مدارس منطقة الباحة للإدارة الذاتية وعلاقتها بمشاركة المعلمين في صنع القرارات من وجهة نظرهم. مجلة البحث العلمى فى التربية، 20(الجزء السادس)، 681-708

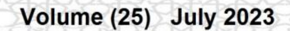
11- الفياض، تهاني. (2008). واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدراس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمعلمات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

12- النظامي، م. ح. م.، & منال حسن محمد. (2020). آليات إدارية مقترحة لتطوير الإدارة الذاتية للمدارس الحكومية والخاصة في محافظة جرش من وجهة نظر مديريها. مجلة القراءة والمعرفة، 20(الجزء الأول 227 سبتمبر)، 99-135.

DOI: https://doi.org/10.33193/JEAHS.25.2023.376
ISSN Online: 2709-071X
ISSN Print: 2709-0701



مجلة العلوم التربوية والإنسانية
Journal of Educational and Human Sciences
www.jeahs.com



Volume (25) July 2023 العدد (25) يوليو 2023



13- جنادي، ريم & حويل، ايناس. (2022). الإدارة الذاتية في المدارس البريطانية وإمكانية الاستفادة منها في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ دراسة مقارنة. مجلة العلوم التربوية و النفسية، 6(24)، 26-55.
14- حسام الدين، محمد ابراهيم(2019). الادارة الذاتية للمدرسة في دول امريكا الوسطى وامكانية الافادة منها بسلطنة عمان (السلفادور انموذجاً). المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية.
15- سليم، وليد. (2015). واقع تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية المدارة ذاتياً بمحافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر مديريها ومعلميها. جامعة النجاح.
16- مؤذن ، أسامة . (2017). مدى توافر متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف ، مجلة القراءة والمعرفة ، ع 184، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ،.
17- وزارة التربية والتعليم (2008) : قانون التعليم (139) لسنة 1981م وتعديلاته ، مطابع وزارة التربية والتعليم ، المواد (1،2،3،22،26،27.
18- Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: Understanding how parents choose elementary schools in Alberta. Journal of education policy.405-387 ،(4)19 ،
19- Bosetti, L., & Butterfield, P. (2016). The politics of educational reform: The Alberta charter school experiment 20 years later. Global Education Review.(2)3 ،
20- Bosetti, L., Brown, B., Hasan, S., & Van Pelt, D. N. (2016). A primer on charter schools. Fraser Institute.
21- Bulkley, K., & Fisler, J. (2003). A decade of charter schools: From theory to practice. *Educational Policy*, *17*.342-317 ،(3)
22- Cheng, A., Hitt, C., Kisida, B., & Mills, J. N. (2017). “No excuses” charter schools: A meta-analysis of the experimental evidence on student achievement. Journal of School Choice.238-209 ،(2)11 ،
23- Clark, M. A., Gleason, P. M., Tuttle, C. C., & Silverberg, M. K. (2015). Do charter schools improve student achievement?. Educational Evaluation and Policy Analysis.436-419 ،(4)37 ،
24- Da Costa, J., & Peters, F. (2002). Achievement in Alberta's Charter Schools: A Longitudinal Study. SAEE Research Series.
25- Irwin, V., Wang, K., Tezil, T., Zhang, J., Filbey, A., Jung, J., Bullock Mann, F., Dilig, R., and Parker, S. (2023). Report on the Condition of Education 2023 (NCES 2023-144). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved [date] from https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2023144.
26- Johnson, D. R. (2013). Identifying Alberta's Best Schools. CD Howe Institute e-brief.164 ،
27- Lackney, J. A. (2015). History of the Schoolhouse in the USA. In Schools for the future: Design proposals from architectural psychology (pp. 23-40). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
28- Ravitch, D. (2014). Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools. Vintage.
29- Ravitch, D. (2016). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. Basic books.
30- Ritchie, S. (2010). Innovation in action: An examination of charter schools in Alberta. Canada
31- Sowell, T. (2020). *Charter schools and their enemies*. Hachette UK.
32- West Foundation.



المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية

International Journal on Humanities and Social Sciences

website:www.ijohss.com

Email:editor@ijohss.com

ISSN: 2415 – 4822

العدد (48) أغسطس 2023

Volume (48) August 2023

معايير اختيار مُديري المدارس العامة في الدول العربية وسُبُل تطويرها

د. سعود غسان البشر

قسم الإدارة التربوية، كلية التربية بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

البريد الالكتروني: salbsheer@ksu.edu.sa

أ. فاطمة سعيد الحبيشي

ماجستير في الإدارة التربوية، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية

أ. فهد سعد المقاطي

ماجستير في الإدارة التربوية، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية

أ. وحيد يحيى الزهراني

ماجستير في الإدارة التربوية، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية

الملخص

يلعب مدير المدرسة باعتباره المسؤول الأوَّل في المدرسة دورًا مهمًّا في كثير من العناصر، ومنها تأثير مدير المدرسة سلبًا أو إيجابًا على تحصيل الطلاب ودافعية المعلِّمين وتوفير المناخ التعليمي الملائم، ونظرًا لأهمية دور مدير المدرسة فقد تَمَّ تخصيص مُواصفات وشروط ومعايير مختلفة للتعيين على هذه الوظيفية، تختلف عن شروط تعيين المعلِّمين. وتهدف هذه الدراسة إلى اكتشاف شروط اختيار مُديري المدارس العامة في ثمانٍ من الدول العربية. وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي لملائمته أهداف وأسئلة البحث، وتُشير النتائج إلى أن شروط التعيين على وظيفية مدير مدرسة مُتقاربة بين الدول العربية، كما قدَّمت هذه الدراسة تصوُّرًا لتطوير شروط ومعايير وآليات اختيار مُديري المدارس العامة في الدول العربية.

الكلمات المفتاحية: شروط اختيار مُديري المدارس، تعيين المُديرين، الموارد البشرية، الإدارة التربوية.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.48.2023.609

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (48) أغسطس 2023
Volume (48) August 2023



Prerequisites for selecting Principals of Public Schools in the Arab Countries and Ways to develop them

Dr. Saud G. Albeshir
Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia, Email: salbsheer@ksu.edu.sa

Fatimah Saeed Alhubayshi
Masters in Educational Administration, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia

Fahad Saad Almuqati
Masters in Educational Administration, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia

Waheed Yahya Al Zahrani
Masters in Educational Administration, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia

ABSTRACT

As the primary official in the school, the principal plays an essential role in many aspects, including the influence of the principal, positively or negatively, on student achievement, teachers' motivation, and the provision of an appropriate educational climate. Because of the importance of the role of the school principal, different specifications, conditions, and criteria have been allocated for appointment to this job, which differs from the conditions for the appointment of teachers. This study aims to explore the prerequisites for selecting public school principals in eight Arab countries. The researchers used the descriptive approach to suit the objectives and research questions. The results indicate that the terms of appointment for the job of a school principal are similar among Arab countries. This study also presented a strategy for the development and criteria for selecting principals of public schools in Arab countries.

Keywords: conditions for selecting school principals, appointing principals, human resources, educational administration.

 DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.48.2023.609

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (48) أغسطس 2023
Volume (48) August 2023



المقدِّمة:

يُعتبر التعليم الركيزة الأساسية نحو التحوُّلات الكبرى في حياة الأمم والشعوب؛ فهو المحرِّك الأوَّل نحو التطوُّر، كما يُعدُّ عنصرًا مُهمًّا في التصدِّي لتحديات الحاضر والمستقبل، والإدارة في جوهرها عملية قيادة وقدرة في التأثير على الآخرين وتحفيزهم لإنجاز أهداف المؤسَّسة التربوية والسعي الدائم لتطويرها، فالعمليات الإدارية وحدها لا تتغيَّر ولا تتطوَّر، بل إنَّ الناس هم الذين يُعلِّمون ويتعلَّمون ويُغيِّرون ويتغيَّرون، وهذا ما يفرض تحدِّيًا رئيسيًّا يتمثَّل في تطوير القيادات التربوية ضمن إطار من الفكر التربوي المستنير (سالمان، 2018).

وتُعدُّ القيادات المدرسية من أهمِّ أركان الإدارات، فالقائد المدرسي يرأس الإدارة المدرسية، ويقوم بعملية توجيه أنشطتها والإشراف عليها ومُتابعتها، ويتمُّ اختياره من ضمن أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة أو من خارجها ضمن شروط ومواصفات مُعيَّنة، وبوصف مدير المدرسة قائدًا تربويًّا يجب أن تتوافر فيه الصفات القيادية التي تجعل منه الشخص المناسب لقيادة وتوجيه المؤسَّسة التربوية؛ لتحقيق الأهداف المرسومة لها بأفضل صورة ممكنة (برنيه طروم، 2013).

مشكلة وأهمية الدراسة:

أصبحت الحاجة إلى تطوير القيادات المدرسية في وقتنا الحاضر مسألة مُلِحَّة أكثر من أيِّ وقت مضى؛ لتأثيرهم الكبير في العملية التعليمية برمَّتها؛ لذلك فمن الضروري تطوير مجموعة واعدة من القيادات المدرسية الفاعلة لقيادة مدارس المستقبل، كما أنَّ القيادات الفاعلة تدعم العاملين معهم، وتزيد من قدراتهم على إنجاز مهام عملهم (العنزي، 2021). وقد أصبح محور عمل القائد التربوي يُركِّز على الطالب وتوفير كلِّ الظروف والإمكانات التي تُساعد على توجيه نموِّه العقلي والبدني والروحي، ممَّا يعمل على تحسين العملية التربوية، كما أصبح يدور عمل القائد التربوي أيضًا حول تحقيق الأهداف والأغراض التربوية والاجتماعية التي هي حجر الأساس في الإدارة المدرسية (طروم، 2013). وتُعدُّ عملية اختيار القيادات المدرسية بالغة الصعوبة؛ لتشابُك وتعقُّد العملية الإدارية وتعدُّد السمات والكفاءات والعوامل التي تحكم على صلاحية المدير من عدمه، ويزيد من صعوبة الاختيار أنَّ الشخص المرشَّح للوظيفة للمرة الأولى لا تتوفَّر عنه بيانات، أو مؤشِّرات كافية تُوضِّح أهليَّته لتولِّيه القيادة المدرسية، وما هو مُتوفِّر عنه هو مدى نجاحه في عمله السابق في التدريس (عامر، 2017). وفي ضوء أهمية دور القيادة المدرسية وتأثيرها على تحصيل الطلاب ودافعية المعلِّمين وتطويرهم تسعى هذه الدراسة إلى التعرُّف على معايير اختيار القيادات المدرسية في عدد من الدول، ومحاولة تقديم تصوُّر مُقترَح لتحسين معايير اختيار مُديري المدارس في الوطن العربي. وتأتي أهمية هذه الدراسة من أنَّها الدراسة الأولى -حسب علم الباحثين- التي تعرض شروط التعيين على وظيفة مدير مدرسة في عدد من الدول العربية، حيث تشترك هذه الدول في عدد من المشتركات الثقافية.

أسئلة الدراسة:

- ما هي معايير اختيار مُديري المدارس العامة في الدول العربية؟
- **ما التصوُّر المقترَح لتطوير آليات اختيار القادة في المدارس العامة في الوطن العربي؟**

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرُّف على شروط اختيار مُديري المدارس العامة في عدد من الدول العربية.
- التعرُّف على شروط اختيار مُديري المدارس في عدد من الدول المتقدِّمة.
- ابتكار مُقترَح لتطوير معايير وآليات اختيار مُديري المدارس العامة في الوطن العربي.

منهجية البحث:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي الوثائقي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وقام الباحثون بالاطلاع المتأنِّي والدقيق على الدراسات والإحصائيات الرسمية المنشورة في الحاويات العلمية المحكمة والموثوقة؛ للتوصُّل إلى المعلومات التي تُساهم في التوصُّل إلى استنتاجات تُجيب عن الأسئلة التي يُؤطِّرها هذا البحث، وقد استُخدمت هذه المنهجية لملاءمتها لأهداف وأسئلة البحث.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.48.2023.609

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (48) أغسطس 2023
Volume (48) August 2023



مصطلحات الدراسة:

- اختيار: انتقاء الوظيفة على أساس شروط مُعيَّنة تضعها الجهة المسؤولة، وتنطبق على مَن يتولَّي هذه الوظيفة، وعملية الاختيار عملية اتخاذ قرارات تتعلَّق بأولوية أن يشغل شخص مركزًا بناءً على مواصفات تُناسب متطلَّبات المركز.
- ويُعرِّف أبو سماحة (1992) اختيار القائد المدرسي بأنَّه: عملية اتخاذ قرارات تتعلَّق بأولوية أن يشغل شخص ما مركزًا ما بناءً على أنَّ مواصفات هذا الشخص تُناسب متطلَّبات هذا المركز.
- ويُعرَّف الاختيار إجرائيًّا بأنَّه عملية فرز وانتقاء قائمة على شروط محدَّدة تضعها الجهة المسؤولة لشغل وظيفة معيَّنة، يشغلها شخص معيَّن بناءً على مواصفات تتناسب ومُتطلَّبات شغل هذه الوظيفة.
- التطوير أو التطوُّر: هو نشاط وجهد طويل المدى يستهدف تحسين قدرة النظام على حلِّ مشكلاته وتحسين نفسه ذاتيًّا.
- تطوير المعايير: بناء ووضع مجموعة من الصفات والخصائص التي يتمُّ في ضوئها اختيار القائد المدرسي في الوطن العربي، وتُسهم في تعزيز جودة التعليم في هذه المدارس.
- القائد المدرسي:
- هو المسؤول الأوَّل عن إدارة المدرسة وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها؛ لضمان سير العملية التربوية، وتنسيق جهود العاملين فيها وتوجيههم وتقويم أعمالهم؛ من أجل تحقيق تلك الأهداف (بلحاج، 2007م، 96).
- القائد التربوي: هو شخص يقع على عاتقه عملٌ قيادي في الإدارة التربوية، بحيث يكون لديه المقدرة على التأثير في الآخرين، والتجديد والتطوير التربوي بما يتلاءم مع التقدُّم العملي والتكنولوجي ومسايرته (كسابري، السعود، 1983، 293).
- القائد المدرسي إجرائيًّا: هو الشخص المعيَّن رسميًّا ليكون المسؤول الأوَّل عن جميع جوانب العملية الإدارية والفنية بالمدرسة وعن حسن سير العمل بالمدرسة من جميع الجوانب بلوغًا لتحقيق الأهداف المنشودة للمدرسة.
- القيادات المدرسية إجرائيًّا: هي القيادات المدرسية التي تَمَّ تعيينهم من قِبَل وزارت التعليم في العالَم العربي، ويُشرفون على تطوير التعليم في المدارس، ومتابعة تنفيذ السياسات التعليمية، والقوانين واللوائح التي اعتمدتها وزارة التعليم؛ لتسهيل العمل التربوي والتعليمي في المدرسة.

ثانيًا: الإطار النظري والدراسات السابقة:

أوَّلًا: القائد المدرسي الفعَّال:

لا شكَّ في أنَّ الإدارات المدرسية والهيئات التعليمية تحتاج إلى قادة يمتلكون صفات يستطيعون من خلالها تحقيق الأهداف المرسومة والتأثير في مرؤوسيهم تأثيرًا إيجابيًّا، يقودهم نحو النمو والتطوُّر والإنتاج، فالقائد الذي يمتلك صفات مميَّزة تُميِّزه عن غيره يُعتبر ناجحًا وقادرًا على المضي نحو ما يرغب تحقيقه من أهداف تعليمية عملية، فمن هذا المنطلق ذكرت العديد من البحوث والدراسات التربوية الحديثة والكُتُب صفات للقيادة المدرسية والقائد المدرسي الناجح، ومنها مرجع عبد الغفار (2013) حيث ذكر أنَّه لا بُدَّ أن تكون لدى القيادة المدرسية أهداف واضحة وإيجابية، وتهتم بالجانب الإنساني والاجتماعي، كما ذكر أيضًا أنَّ تفعيل دور النمط الديمقراطي ينعكس على الإنتاجية انعكاسًا إيجابيًّا، ويرفع من جودة عمليتي التعليم والتعلُّم. كما ذكر آدم (2014) أنَّ من سمات القيادة المدرسية الالتزام بتحقيق الأهداف المنظَّمة، والعمل على التقدُّم والنمو والتطوُّر المستمر وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، وكذلك استثارة طاقات وقُدرات الموظَّفين بالتشجيع والتحفيز. وذكر أيضًا البنا (2013) أنَّه من المهمِّ أن تتماشى القيادة المدرسية مع الفلسفات السياسية والاجتماعية، ولا بُدَّ أن تتسم بالمرونة في سير العمل، وأن تكون ذات كفاءة وفعالية عالية. وذكر السكارنة (2014) أنَّ الاهتمام بدراسة السلوك والمهارات أمرٌ واجب على العلماء والتربويين، حيث صنَّف السمات إلى عدَّة مهارات مُرتبطة بالقائد المدرسي والقيادة المدرسة، ومنها مهارات مُرتبطة بشخصية القائد مثل القدرات العقلية وضبط النفس والقوة الشخصية، ومهارات مُرتبطة بالمهنية مثل القدرة على توزيع المهام والمسؤوليات ومعرفة الأنظمة واللوائح وأهدافها، ومهارات إدراكية وهذه المهارات مُرتبطة بكفاءة القائد في الابتكار والقدرة على حلِّ المشكلات، والمهارات الفنية مثل القدرة على التخطيط السليم ورسم السياسات للمؤسَّسات التعليمية التي يعمل بها، والمهارات الإنسانية والتي تُشير إلى أنَّ القائد التربوي لا بُدَّ أن تكون لديه الطريقة المناسبة للتعامل مع المشرف والموظَّف والمجتمع؛ بحيث تضمن هذه

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.48.2023.609


المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (48) أغسطس 2023
Volume (48) August 2023

الطريقة جذبهم وتعاوُنهم معًا، والمهارات التكنولوجية وهي أنَّه لا بُدَّ أن يكون القائد لديه مهارات تقنية عالية، وأن يكون قادرًا على التعامل مع المتغيِّرات ومُواكبة التطوُّر في العالم الرقمي.

ثانيًا: أدور القيادة المدرسية:

لا يقتصر عمل ودور مدير المدرسة والوُكلاء على متابعة العمليات الإدارية الروتينية اليومية ومتابعة سيرها فقط، بل هو مُرتبط ارتباطًا مباشرًا بأن يكون على تواصُل فعَّال مع كلٍّ من: الأسرة - المعلِّمين- الإداريين– الطلاب- التطوير المهني– الأنشطة... الخ. وذكر الحر (2017) أنَّ أدوار مدير المدرسة تتمثَّل في أربعة مجالات، وكل مجال يحتوي على مجموعة من الأدوار، وذلك كما يلي:

- الدور الأوَّل: ما يتعلَّق بالنظُم، ومنها (الرؤية- المناهج- التنمية المهنية- التعليم والتعلُّم)، حيث تُمثِّل هذه المجموعة أدوارًا تُساعد المدير على الانتقال من قيادة مدرسة تقليدية إلى قيادة مدرسة مؤسَّسية حديثة.
- الدور الثاني: ما يتعلَّق بالعمليات، ومنها (إدارة التغيير- الاتصال الفعَّال- اتخاذ القرارات- التطوير المستمر)، حيث تُمثِّل هذه المجموعة الأدوار الأساسية التي تُساعد المدير على إدارة المؤسَّسة باقتدار وكفاءة عالية، وتجعله يستطيع إحداث التطوير.
- الدور الثالث: ما يتعلَّق بالدعم المدرسي، ومنها (البيئة الجاذبة- العلاقات الخارجية- توفير المصادر)، وهذه المجموعة من خلالها يستطيع المدير توفير بيئة جاذبة للمعلِّم والمتعلِّم للقيام بالمهام بفاعلية.
- الدور الرابع: ما يتعلَّق بالإدارة اليومية، ومنها (تشجيع الإبداع- تحمُّل المسؤولية)، وهذه المجموعة تُؤدِّي إلى تطوير أداء المدرسة وتحسين اتجاهات العاملين نحو المدرسة، وتبني الثقة من قِبَل العاملين تجاه المدير، وتجعلهم أكثر تفانيًا ونشاطًا.

ومن خلال الرجوع إلى المراجع والبحث في الأدلَّة التنظيمية لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لم يتمَّ العثور على ما ينصُّ بشكل مباشر على أدوار المدير والوكيل تجاه الأسرة- المعلِّمين- الإداريين– الطلاب- التطوير المهني– الأنشطة. بل هناك أدوار عامة تدخل هذه العناصر تحت قائمة تفعيلها بشكل عام، ويشترك في معظمها كلٌّ من المدير والوكيل باعتباره المساعد الرسمي لمدير المدرسة، كما تُعتبر هذه الأدوار الوظيفية لكلٍّ من المديرين والوُكلاء عملية تكامُلية، وهذا يُبيِّن لنا أنَّ الإدارة المدرسية ومُساعديها لهم اتِّصال مباشر مع منسوبي المدرسة وعناصرها والمجتمع بما فيه الأسرة، والتي يكون لها دورٌ فعَّال على الناتج التعليمي والتحصيلي والسلوكي للطلاب، وذلك من خلال الإشراف والمتابعة والدعم المستمر. ويعرض الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (2021: ص 31، 39) أدوارًا وظيفية للوُكلاء والمديرين؛ كونهم المشرفين على سير العملية التعليمية، وذلك على النحو التالي:

أدوار مُدير المدرسة (الدليل التنظيمي، 2021):

- العمل على تعزيز قيم الاعتزاز بالدِّين الإسلامي والانتماء والمواطنة.
- إعداد خُطة المدرسة ومتابعة تنفيذها بعد اعتمادها، بما يُحقِّق الاستفادة المثلى من الخبرات والمواهب والموارد في المدرسة.
- الحفاظ على كفاءة وفعالية الأداء داخل المدرسة، واستثمار الوقت والموارد؛ لتحسين مواقع التعلُّم وجودة الخدمة المقدَّمة والسلامة المدرسية.
- الإشراف على تنفيذ برامج الوعي الفكري وخُططه وقواعده المعتمدة، وتعزيز الوسطية والاعتدال الفكري، والتأكُّد من سلامة البيئة التعليمية وخلوِّها من الفكر المتطرِّف والظواهر السلبية؛ لحماية مجتمع المدرسة من كلِّ ما يُؤدِّي إلى المخالفات الفكرية أو ضعف الالتزام الوطني بما لا يتماشى مع الوسطية والاعتدال الفكري ومتابعة حالات المخالفات أو الاشتباه في المخالفات السياسات العامة والالتزام الفكري والوطني، ورصد الحالات والمخالفات الفكرية والرفع الفوري لمدير التعليم.
- العمل على تحديد الاحتياج من الكوادر المهنية والمفاضلة بينهم، ووضع الأهداف الفردية ومؤشِّرات الأداء الرئيسية لكل واحد من منسوبي المدرسة ومناقشتها معهم.
- توزيع المهام والواجبات على منسوبي المدرسة وإصدار التكاليف اللازمة لإنجاز أعمالهم.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.48.2023.609


المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (48) أغسطس 2023
Volume (48) August 2023

- قيادة عملية تحليل ومراجعة تقدُّم الطالب داخل المدرسة؛ من أجل تقويم عملية توصيل المحتوى وفعالية أساليب التدريس وتقديم التوصيات المناسبة.
- مراجعة ومتابعة تقويم أداء كافة منسوبي المدرسة بشكل دوري ومستمر، وذلك من خلال الزيارات الدورية لهم ومناقشة الأهداف معهم، وتحديد مؤشِّرات الأداء الرئيسية لهم، وإعطاء تغذية راجعة بنَّاءة لهم، واعتماد التقويم النهائي لهم، والتأكُّد من أنَّها تتماشى مع القواعد والتعليمات، ورفعها للاعتماد.
- توفير التوجيه المناسب لتحسين أداء منسوبي المدرسة، وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لهم، ورفعها لمكتب التعليم.
- تمكين الموظَّفين وإشراكهم في إعداد الخُطة التشغيلية، وتحسين العمليات داخل المدرسة بما يُعزِّز لديهم شعور الانتماء للمدرسة.
- الحفاظ على كفاءة وفعالية الأداء داخل المدرسة، واستثمار الوقت والموارد لتحقيق السلامة المدرسية، وجودة الخدمة المقدَّمة.
- التأكُّد من وجود نظام مُناسب لإدارة المدرسة والمراجعة وتحسين العمليات الرئيسية.
- العمل مع وُكلاء المدرسة لرسم الخُطط التطويرية لأداء الموظَّفين وتشجيع منسوبي المدرسة على الاستفادة من الخبرات المكتسبة والتطوير في تحسين الأداء المدرسي.
- مراجعة أداء مبادرات المدرسة وأهدافها وإجراء حوارات حول الأداء مع منسوبي المدرسة مبنيَّة على تقارير الأداء؛ للتأكُّد من تلبيتها لأهداف الأداء.
- متابعة التحصيل الدراسي وتقدُّم الطلاب داخل المدرسة والتأكُّد من مدى فعالية الأساليب المدرسية واتخاذ الإجراءات المناسبة.
- الإشراف على عمليات التدريس واستخدام إستراتيجيات التعلُّم داخل الفصول الدراسية وفق الجدول الزمني المخصَّص لها، وبما يضمن تحقيق أهداف المقرَّرات الدراسية.
- الإشراف على توفير بيئة تعليمية آمنة وجاذبة، وذلك بتوفير الدعم المستمر للاحترام والانضباط، ورفع الروح المعنوية بين المعلِّمين والطلاب وأولياء الأمور.
- إدارة عمليات الانضباط داخل المدرسة، ومتابعة حضور المعلِّمين، والقيام بالإجراءات الملائمة لمعالجة العجز الطارئ داخل المدرسة وفق التعليمات المعتمدة.
- متابعة التزام المعلِّمين بتخصيص حصتين أسبوعيًّا من حصص اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ لتعزيز الفهم القرائي لدى الطلاب، وتخصيص (5) دقائق للصفوف الأوَّليَّة (من ٥ إلى ١٠) دقائق للصفوف العُليا من الحصة الدراسية، بواقع أربع حصص يوميًّا لتنفيذ أنشطة الكتابة والخط العربي والقراءات الإثرائية وتعزيز الفهم القرائي، ومتابعة تفعيل كافة المعايير والإجراءات ذات العلاقة ببرامج تحسين الأداء الكتابي والقرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
- الإشراف على مجلس الآباء واللجان المدرسية وفرق العمل وتفعيل دورها في المدرسة، واعتماد التوصيات الصادرة وفق القواعد والتعليمات المنظمة، ومتابعة تنفيذها.
- متابعة التزام المدرسة بالسياسات والإجراءات التي تَمَّ وضعها مركزيًّا من قِبَل الوزارة، ومتابعة اللوائح والأنظمة والتعاميم الهامة الصادرة من حيث الاختصاص، واطلاع جميع منسوبي المدرسة عليها ومناقشتها؛ لتوضيح مضامينها والعمل بموجها.
- العمل على متابعة تفعيل التعليم الإلكتروني وتشجيعه بقنواته المختلفة، وتطبيق الممارسات الإدارية والتعليمية وفق التعاميم المنظمة لضمان جودة العملية التعليمية، ومتابعة التطبيقات في منصَّات التعليم الإلكتروني المحوسبة وتعزيز الاستخدام الأمثل لمصادر التعلُّم والمعدَّات والتقنية الداعمة لمنظمة المدرسة.
- العمل على إدارة ميزانية المدرسة على النحو الأمثل لتحقيق الأهداف.
- تحليل واستخدام المعلومات والبيانات لدعم العمليات المدرسية وخُطط العمل.
- التواصل الفعَّال مع مُقدِّمي الخدمات المدرسية للحصول على أفضل خدمة ممكنة.
- الالتزام بالسياسات والضوابط والمعايير المحاسبة والمنظمة للنشاط الإعلامي للمدرسة والمذكورة في دليل حوكمة استخدام حسابات شبكات التواصل الاجتماعي.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.48.2023.609

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (48) أغسطس 2023
Volume (48) August 2023



- حضور الطابور الصباحي والتأكيد على تفعيل الإذاعة المدرسية ونشيد العلم وتحيته، وحضور دروس المعلِّمين وفق جدول، ويقوم بالتدريس لعدد حصص مادة التخصُّص بما لا يتجاوز عن 8 حصص.
- الإشراف على تهيئة وتنظيم وتجهيز مرافق المدرسة قبل وأثناء الدراسة في المواعيد المحدَّدة.
- التنسيق والتعاون مع المشرف التربوي وغيرهم مِمَّن تقتضي طبيعة عملهم زيارة المدرسة.
- القيام بأيِّ مهام يُكلَّف بها من المسؤول المباشر، وتتناسب مع مهامِّه ومُؤهَّلاته.

ثالثًا: الدراسات السابقة:

قام (الغافري، 2007) بدراسة بعنوان "أساليب اختيار القيادات التربوية في سلطنة عمان: مدير المدرسة نموذجًا". وقد استُخدم المنهج الوصفي في الدراسة، كما هدفت الدراسة إلى التعرُّف على الخطوات المتبعة في اختيار مُديري المدارس في سلطنة عمان، كما هدفت الدراسة إلى التعرُّف على شروط اختيار مُديري المدارس. وقد وجدت الدراسة أن شروط اختيار مُديري المدارس الحكومية في سلطنة عمان هي: أن يكون المرشح لمنصب مدير مدرسة لديه مؤهَّل تربوي جامعي أو دبلوم في التربية لمدة سنة بعد المؤهَّل الجامعي، أن يكون المرشَّح قد عمل لمدة سنتين في وظيفة مساعد مدير مدرسة، وأيضًا يجب على المرشَّحين اجتياز الاختبارات التحريرية واجتياز المقابلة الشخصية، وأن يكون المرشَّح حاصلًا على تقارير كفاءة في المستوى المطلوب، وقد اقترح الباحث تطوير شروط اختيار مُديري المدارس في سلطنة عمان، ومن ضمن المقترحات: ضرورة حصول المرشَّح لشغل وظيفة مدير مدرسة على درجة الماجستير على الأقل في أحد التخصُّصات التربوية، كما اقترح الباحث أن يلتحق المرشَّح لشغل وظيفة مدير مدرسة بدروات تخصُّصية في المجال الإداري.

قام عوض الله (2012) بدراسة بعنوان "معايير اختيار مُديري المدارس بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة". وقد هدف البحث إلى التعرُّف على المعايير العامة التي تُراعى عند اختيار مُديري مدارس التعليم الأساسي في دولة الكويت، والوقوف على مدى توافر المهارات المعرفية التي يجب مُراعاتها عند اختيارهم، وكذلك التعرُّف على الأسُس والمبادئ التي تُبنى عليها عملية اختيارهم، وتحديد وتعرُّف المعايير الأدائية التي تُراعى أيضًا في عملية الاختيار. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لإجراء الدراسة والاستبانة كأداة للدراسة. وأظهرت الدراسة عددًا من النتائج، أهمها: أنَّ أكثر المعايير العامة التي تُراعى عند الاختيار هي: الأقدمية والخبرة الإدارية والخبرة المهنية، بينما أحيانًا تُراعى الكفاءة، وأنَّ معظم المعايير المعرفية تُراعى بدرجة قليلة، وأنَّ الأسُس التي تُبنى عليها عملية اختيار المدير والتي تُراعى بدرجة كبيرة هي: سلامة الحواس، حُسن المظهر، القدرة على الصبر، الإخلاص والأمانة في العمل، ثم الإحساس بالمسؤولية التامة، بينما لا يُراعى مبدأ القدرة على الحوار والمناقشة. أمَّا المعايير الأدائية فتُراعى بدرجة كبيرة، ومنها: القدرة على بناء ثقافة مدرسية تعمل على غرس التعاون بين منسوبي المدرسة، والعمل على تحقيق المصلحة العامة، بينما لا تُراعى تمامًا: القدرة على بناء فريق والعمل بروحه، التخطيط للعمل للإداري، والقدرة على إدارة الأزمات، ثم اختتم الباحث الدراسة بعددٍ من التوصيات، أهمها: العمل على اختيار مُديري المدارس وفق المعايير الحديثة، تعميم ثقافة المعايير وسط المدارس، مُراعاة جانب الكفاءة عند عملية الاختيار، إكساب الإداريين الذين يُتوقَّع أن يتولَّوا منصب مدير مدرسة مهارات معرفية وأدائية جيدة.

قام كنعان (2017) بدراسة بعنوان "اختيار مُديري المدارس الثانوية الرسمية في جبل لبنان (دراسة ميدانية)". ويهدف البحث إلى اكتشاف الممارسات الفعلية التي يتمُّ بها تعيين مُديري المدارس في إحدى المناطق في لبنان. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات للدراسة. وقد بلغت عينة الدراسة 63 من مُديري المدارس في جبل لبنان، ووجد الباحث أن طرق التعيين لمُديري المدارس لا تتبع الطرق الرسمية المنصوص عليها من قِبَل وزارة التعليم. وأشارت الدراسة إلى أن حوالي 24% من المُديرين المشاركين في الدراسة تَمَّ تعيينهم بعد مُقابلة المسؤول المباشر فقط من دون إجراء اختبارات أو إجراءات أخرى. كما وجدت الدراسة أن نصف المشاركين في الدراسة لم يخضعوا لأية اختبارات أو مقابلات مع اللجان المختصَّة. وقد استنتجت الدراسة أنَّ مُديري المدارس العامة لا يخضعون لنفس الطريقة في التعيين.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.48.2023.609

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والإجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (48) أغسطس 2023
Volume (48) August 2023



قامت (الزهراني، 2018) بدراسة بعنوان "معايير اختيار القيادات المدرسية من وجهة نظر قائدات ومعلِّمات مدارس محافظة المخواة". وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة، كما استخدمت الاستبانة كأداة للبحث. وقد بلغت عينة الدراسة 322 من القائدات والمعلِّمات، وتكوَّنت عدد فقرات الاستبانة من 40 فقرة، وأشارت النتائج إلى ارتفاع نسبة اقتناع المشاركين في الدراسة بالمعايير المحلية لاختيار قائدات المدارس، وقد أوصت الباحثة بضرورة تطوير معايير اختيار القيادات المدرسية، ومنها ضرورة خلو ملف المرشَّحة للعمل في مناصب القيادات المدرسية من العقوبات الإدارية وتضمين شروط النشر العلمي.

قام (سالمان، 2018) بدراسة بعنوان "تصوُّر مُقترَح لتطوير نظام اختيار وتدريب مُديري المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول". وقد سعى البحث إلى اكتشاف نظام اختيار وتدريب مُديري المدارس الابتدائية في السعودية، في ضوء خبرة كلٍّ من ماليزيا، مصر. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصَّلت الدراسة إلى عدَّة نتائج، أبرزها: أنَّ عملية اختيار مُديري المدارس الابتدائية ليست عملية سهلة؛ لأن القيادة تتضمَّن العديد من الخصائص المهنية والشخصية التي يجب أن تتوفَّر في مدير المدرسة الابتدائية. كما وجدت الدارسة أنَّه يتمُّ اختيار مُديري المدارس بناءً على أُسُس واعتبارات شخصية وغير موضوعية وبدون تخطيط سليم مبنيٍّ على الطبيعة الفنية للوظائف الشاغرة وعلى الحاجة الفعلية للأداء الإداري، وهناك قواعد تنظيمية وُضعت لترشيح مُديري المدارس الابتدائية، وكذلك معايير الاختيار، ولكنَّها لا تستند على دراسة علمية وموضوعية. وبالنسبة للتدريب فقد وجدت الدراسة أنَّه يعتمد كليًّا على الأساليب التقليدية كالمحاضرات النظرية دون استخدام وسائل حديثة، كما أنَّ تنفيذ هذه الدورات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية لم يخلُ من المشكلات التي تعترض طريق التدريب والمتدرِّبين، كما أنَّ معايير الاختيار وبرامج التدريب الحالية تحتاج إلى مراجعة دقيقة ووضع إستراتيجية ومنظومة طويلة المدى لإعداد مُديري المدارس تستجيب لاحتياجات الواقع الفعلي، وتتواكب مع التغيُّرات العالمية المعاصرة.

أوجُه الاستفادة من الدراسات السابقة:
تَمَّ الاستفادة من الدراسات السابقة في تعميق المعلومات حول موضوع المعايير أو شروط اختيار مُديري المدارس في الوطن العربي، كما تَمَّ الاستفادة من توصيات الدراسات السابقة في بناء مُقترَح لتطوير الآليات والمعايير الخاصة باختيار مُديري المدارس العامة في الوطن العربي. وتتميَّز الدراسة الحالية بأنَّها تعرض شروط اختيار مُديري المدارس في ثماني دول عربية، وكذلك تعرض شروط التعيين على منصب مدير مدرسة في عدد من الدول الأخرى.
النتائج:
بالنسبة للسؤال الأوَّل: ما هي معايير اختيار قادة المدارس العامة في الوطن العربي؟
أوَّلًا: معايير اختيار القائد المدرسي في السعودية:
نظرًا لتوجُّه الإدارة التربوية في المملكة العربية السعودية فقد اقتضت ظروف العمل الإداري والتعليمي اختيار كفاءات قيادية متميِّزة للقيام بمختلف المهام والأدوار التربوية والتعليمية في مختلف المواقع؛ لتحقيق الجودة النوعية، وهذا يتطلَّب وضع ضوابط ومعايير محدَّدة لاختيار آلية يتمُّ من خلالها اختيار القيادات المدرسية، وقد كان المعيار المتبع في المملكة العربية السعودية قبل عام 1980م اعتماد نظام الأقدمية في التعيين لوظيفة القائد المدرسي، وبعد هذا التاريخ تَمَّ وضع تعميمٍ من قِبَل وزارة المعارف بالقواعد التي ينبغي مُراعاتها عند اختيار القادة المدرسيين (صادق، 1996م)، ومن أهمِّ تلك القواعد:
- اعتماد الشهادة الجامعية (بكالوريوس) كحدٍّ أدنى.
- القوة الشخصية والقدرة على الإشراف والتوجيه والتأثير.
- الحصول على درجات في سُلَّم التعليم التربوي الإداري.
- أن يكون حسَن السيرة والسلوك والتعاون مع الآخرين (سالمان، 2018، ص: 405).
وترجع أهمية الضوابط وآلية التكليف في ترشيح القادة المدرسيين إلى الرغبة في:
- إيجاد نظام شامل وموحَّد لتكليف شاغلي الوظائف التعليمية، وخاصة القادة المدرسيين.
- التكامل في الضوابط العامة في القطاعات الإشرافية وتوحيد إجراءاتها.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.48.2023.609


المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (48) أغسطس 2023
Volume (48) August 2023

- التمسُّك بأعلى معايير المهنية التي يتطلَّبها العمل القيادي، وتلبية ضمان التوعية المتميِّزة للمرشَّحين للمواقع القيادية.
- أن تكون القيادات المدرسية محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبنَّاها النظام التعليمي.

وقد رأت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أنَّ تطبيق الضوابط وآلياتها في ترشيح وتكليف شاغلي الوظائف التعليمية يُحقِّق النتائج التالية:

1. المهنية: إنَّ تطبيق هذه الضوابط ينتج عنه دعم النظام التعليمي بالكفاءات الإشرافية والقيادية التي تتمتَّع بقدر من المهنية العالية في الأداء الإشرافي والقيادي.
2. المعيارية: يجب تطبيق المعيارية في الترشيح والتكليف؛ بحيث يدخل إلى المواقع الإشرافية والقيادية مَن تتوفَّر فيه ضوابط ومواصفات محدَّدة لهذا العمل من حيث الجدارة.
3. الكفاءة: يجب أن يتمتَّع كلُّ مَن يُرشَّح للقيادة المدرسية بقدر كبير من الكفاءة الأدائية التي من شأنها أن ترفع من إنتاجية العمل التربوي.
4. الشمولية: هذا الإطار التنظيمي قد وحَّد معايير وضوابط وإجراءات الترشيح والتكليف؛ لتشمل جميع القياديين والمشرفين في النظام التعليمي على مستوى المدرسة (سالمان، 2018، ص: 407).

وتشمل المصادر الرئيسية التي يتمُّ من خلالها اختيار القيادات المدرسية: الوثائق الرسمية (المؤهَّلات العلمية، والدورات التدريبية)، وتقارير الأداء الفني للعمل، وقاعدة بيانات الكفاءات القيادية المتميِّزة في إدارة التربية والتعليم، وتقارير رُؤساء العمل، ونتائج المقابلات الشخصية، والنتاج العلمي، والمشاركات التربوية.
وقد وُضعت ضوابط عامة لتكليف شاغلي الوظائف التعليمية، ومن بينها القيادات التربوية والمدرسية، ومن ضوابط الاختيار هذه:

1. المؤهَّل العلمي: ويجب على المُتقدِّمين لوظائف القيادة المدرسية الحصول على درجة البكالوريوس بتقدير جيد، مع دبلوم في التربية.
2. الخبرة العملية: وهي قضاء فترة من الوقت في العمل التربوي والإداري، مع الحصول على دورات تدريبية ومهارية.
3. الخبرة العلمية: وذلك من خلال معرفة النظم واللوائح ذات العلاقة في المجال العلمي والمعرفي.
4. الصفات الشخصية: يجب أن تتوافر في القيادات المدرسية عدَّة صفات شخصية، منها: القدوة الحسنة، أن يكون حسَن السيرة والسلوك، وأن يكون سليم الفكر والمنهج، مع القدرة على الاتزان الانفعالي، وسلامة الحواس (السمع والبصر)، وسلامة الجسم من الإعاقات، والأمراض التي تُعيق العمل (سالمان، 2018، ص: 410).

وهناك عدَّة ضوابط خاصة بتكليف شاغلي الوظائف التعليمية في المدارس، ويتمُّ تطبيقها على المرشَّح بعد تطبيق الضوابط العامة السابقة الذكر، ومنها:

- أن يكون المؤهَّل لمنصب القائد المدرسي قد عمل وكيلًا لمدرسة، أو مديرًا بالإنابة مدَّة لا تقلُّ عن سنتين وأداء لا يقلُّ عن (ممتاز) في آخر سنتين من خدمته.
- أن تتوافر في المرشَّح لمنصب القائد المدرسي الكفايات القيادية من التخطيط والمتابعة والتقويم، وإدارة الاجتماعات، ومهارات الاتصال، وتقويم التدريس وتطويره وغيرها (أحمد وحافظ، 2003).

ثانيًا: اختيار القائد المدرسي في مصر:

تُعدُّ وظيفة القائد المدرسي من أهمِّ وأخطر الوظائف المدرسية في الهيئة التعليمية، إذ يُواجه أثناء تأدية واجباته مُشكلات عديدة، ممَّا يتطلَّب أن يكون أهلًا للمسؤولية الملقاة على عاتقه؛ حتى يمتلك القدرة على إصدار القرارات الحكيمة والمناسبة في الوقت المناسب دون خوف أو تردُّد (أحمد وحافظ، 2003). ويُعدُّ القائد المدرسي في مصر أعلى سُلطة إدارية موجودة في مدرسة التعليم الأساسي، وبحكم موقعه فهو المسؤول المباشر عن كلِّ ما يحدث داخلها، وقد حُدِّدت مسؤوليات واختصاصات القائد المدرسي في ثلاث نواحٍ، هي: الناحية الفنية، والناحية الإدارية، والناحية المالية والمخزنية (وزارة التربية والتعليم، 1989م). ويتَّضح من المسؤوليات والاختصاصات الفنية والإدارية والمالية التي يُمارسها القائد المدرسي في مصر أنَّها مكتبية في غالبيتها، الأمر الذي يجعل القائد المدرسي (مدير المدرسة) مجرَّد وظيفة روتينية مثل أيِّ وظيفة مكتبية أخرى، ولكن الإدارة

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.48.2023.609

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (48) أغسطس 2023
Volume (48) August 2023



المدرسية ليست عملًا مكتبيًّا يُغرق القائد المدرسي في الروتين والمكاتبات، وإنَّما الإدارة المدرسية قيادة أوَّلًا وأخيرًا. وعلى الرغم من أنَّ معايير اختيار القادة التربويين تقتصر على الأُسُس الأكاديمية والخبرة، إلا أنَّ أساليب اختيار القادة التربويين لا زالت غير مُواكبة للتطوُّرات الحديثة في أساليب اختيار القيادات التربوية، ولا يُوجد اهتمام بالصفة الشخصية بقدر الاهتمام الذي يُعطى للصفات المهنية، بالإضافة إلى الاقتصار على التاريخ الوظيفي، ولا يحظى هذا المعيار والصفات الشخصية على قدر كبير من الأهمية، والذي يجب أن يتوافر في القائد التربوي (مفتي، 2012، ص: 34). وشروط اختيار وظائف مُديري المدارس العامة في جمهورية مصر العربية هي:

1. أن يكون المرشَّح بين سن 35 إلى 45 سنة.
2. أن يكون المرشَّح على رأس العمل لمدَّة خمس سنوات متصلة على الأقل.
3. أن تكون درجة المرشَّح معلم أوَّل أو أخصائي أ على الأقل.
4. أن يكون حاصلًا على مؤهَّل عالٍ تربوي.
5. أن يكون المرشَّح ذا شخصية قيادية ومؤثِّرة.
6. أن يكون المرشَّح لدية رؤية للتطوير.
7. أن يتمتَّع المرشَّح بسِجِلٍّ وظيفي خالٍ من المخالفات والجزاءات (وزارة التربية والتعليم الفني، 2022).

ثالثًا: معايير اختيار مدير المدرسة في ولاية الخرطوم:

يُشترط للتعيين على منصب مدير مدرسة في مدارس ولاية الخرطوم في السودان الشروط التالية:

1. أن يكون المرشَّح حسن السيرة والسلوك.
2. أن يكون المرشَّح حاصلًا على مؤهَّل جامعي.
3. أن لا يكون لدى المرشَّح أيُّ إدانة سابقة في جريمة مخلَّة بالأمانة والشرف.
4. أن يكون المرشَّح لم يسبق فصله من الخدمة بسب مخالفة متعلِّقة بالعمل.
5. أن يكون المرشَّح هو الأعلى في الدرجة الوظيفية في مدرسته، وألَّا تقلَّ درجته عن الرابعة.
6. أن يكون المرشَّح سليم الحواس.
7. أن يكون المرشَّح قدوة حسنة للمعلِّمين والطلاب، وأن يكون مهتمًّا بمظهره العام.
8. أن يتميَّز المرشَّح بالاتزان الانفعالي.
9. أن يكون لدى المرشَّح الرغبة في تطوير الذات.
10. أن يكون لديه أفكار تطويرية.
11. أن يكون لديه القدرة على التواصل مع الآخرين.
12. أن يكون واسع الاطلاع والمعرفة.
13. أن يكون قادرًا على التعامل التربوي الإيجابي في المواقف التربوية المختلفة.
14. أن يكون لدى المرشَّح القدرة على الحوار والإقناع.
15. أن يمتاز بالكياسة واللباقة واحترام الآخرين، وأن يكون المرشَّح عادلًا.
16. أن يكون لديه القدرة على التخطيط.
17. أن يمتلك مهارات ترتيب الأولويات.
18. أن يكون المرشَّح مُلمًّا بالقوانين واللوائح المنظمة للخدمة العامة وقوانين التربية والتعليم والقوانين واللوائح المالية.
19. أن يكون المرشَّح مُلمًّا بأساليب المراقبة وتقييم الأفراد.
20. أن يكون المرشَّح مُلمًّا باستخدام الحاسب الآلي (وزارة التربية والتعليم، 2022).

رابعًا: شروط التعيين على وظيفة مدير مدرسة في جمهورية لبنان:

يُشترط للتعيين على وظيفة مدير مدرسة عامة في جمهورية لبنان الشروط التالية:

شروط اختيار وتعيين مُديري المدارس في لبنان:

1. أن يكون المرشَّح من مُوظَّفي الملاكات التعليمية.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.48.2023.609

2. أن يكون المرشَّح من حملة الإجازة التعليمية أو الجامعية أو من خريجي دور المعلِّمين والمعلِّمات الذين مارسوا التعليم مدة خمس سنوات على الأقل بعد دخولهم الملاك، أو مِمَّن مارسوا العمل مدة عشر سنوات على الأقل بعد دخولهم الملاك.
3. أن يكون المرشَّح غير محكوم عليه خلال السنوات الخمس الأخيرة بأيَّة عقوبة من عقوبات الدرجة الثانية المنصوص عليها في نظام الموظَّفين، أو بالعقوبتين الأخيرتين معًا من عقوبات الدرجة الأولى بحدِّهما الأقصى أو مرتين بأيٍّ منهما بحدِّهما الأقصى.
4. أن يكون المرشَّح مُجيدًا للغة العربية ومُحسنًا إحدى اللغتين الأجنبيتين الفرنسية أو الإنكليزية.
5. أن يتقدَّم بترشيحه لتولِّي الإدارة خلال المهلة المحدَّدة لقبول طلبات الترشيح.
6. أن يجتاز بنجاح اختبار أهلية تُحدَّد شروط وأصول إجرائه بقرار من الوزير، على أن يجتاز بنجاح قبل تولِّيه مهام الإدارة دورة إعداد في الإدارة التربوية تُنظِّمها كلية التربية في الجامعة اللبنانية. أو يكون مِمَّن تابعوا دورات تدريبية خاصة تُعنى بأمور إدارية وتربوية نظَّمتها وزارة التربية والتعليم العالي، على أن لا تكون مدَّتها قد تدنَّت عن شهرين (كنعان، 2017).

خامسًا: شروط التعيين على وظيفة مدير مدرسة في دولة الإمارات العربية المتحدة:

يُشترط للتعيين على وظيفة مدير مدرسة في دولة الإمارات العربية المتحدة توفُّر الشروط التالية:

معايير اختيار مُديري المدارس في دولة الإمارات العربية المتحدة:

1. أن يحمل المرشَّح المؤهَّل الجامعي.
2. أن يكون المرشَّح قد سبق له العمل مُساعد مدير في مدرسة محلية لمدَّة ثلاث سنوات على الأقل.
3. أن يكون تقارير الأداء للمرشَّح خلال عمله مُساعد مدير في آخر ثلاث سنوات مرتفعة.
4. أن يجتاز المرشَّح الاختبار التحريري للدورة التأهيلية التي تعقدها الوزارة بنسبة 60% على الأقل.
5. أن يجتاز المرشَّح المقابلة الشخصية بنسبة 60% على الأقل (الرشيدي، 2021).

سادسًا: شروط التعيين في وظيفة مدير مدرسة في المملكة الأردنية الهاشمية:

يُشترط لشغل وظيفة مدير مدرسة عامة في المملكة الأردنية الهاشمية أن تتوفَّر في المرشَّح العناصر التالية:

1- أن لا يقلَّ مُؤهَّله العلمي عن درجة البكالوريوس.
2- أن يكون لديه مؤهَّل تربوي بعد البكالوريوس لا تقلُّ الدراسة فيه عن سنة دراسية واحدة.
3- أن يكون المرشَّح قد عمل بوظيفة مُساعد مدير مدرسة في وزارة التربية والتعليم مدَّة سنة على الأقل.
4- أن لا تقلَّ درجة المرشَّح عن الخامسة.
5- أن لا يقلَّ تقدير المرشَّح في التقرير السنوي عن جيد جدًّا في آخر سنتين.
6- أن يخلو ملفُّ المرشَّح من أيِّ إجراءات تأديبية سارية المفعول عند تقديم طلب النقل إلى وظيفة مدير مدرسة.
7- أن يجتاز المرشَّح المقابلة بنجاح.

سابعًا: شروط التعيين على وظيفة مدير مدرسة عامة في سلطنة عمان:

يُشترط للعمل في وظيفة مدير مدرسة عامة في سلطنة عمان توفُّر الشروط التالية:

شروط العمل في وظيفة مدير مدرسة في سلطنة عمان:

1. أن يكون المرشَّح لديه مؤهَّل تربوي جامعي أو دبلوم في التربية لمدة سنة بعد المؤهَّل الجامعي.
2. أن يكون المرشَّح قد عمل لمدَّة سنتين في وظيفة مساعد مدير مدرسة.
3. اجتياز الاختبارات التحريرية.
4. اجتياز المقابلة الشخصية.
5. أن يكون المرشَّح حاصلًا على تقارير كفاءة في المستوى المطلوب (الغافري، 2007).

ثامنًا: شروط اختيار مُديري المدارس العامة في دولة فلسطين:

يُشترط للتعيين على وظيفة مدير مدرسة في دولة فلسطين توفُّر الشروط التالية:

يجب على المرشَّح لوظيفة مدير مدرسة:

1. أن يكون المؤهَّل العلمي للمرشَّح لا يقلُّ عن البكالوريوس.
2. أن يكون المرشَّح لديه خبرة وظيفية لا تقلُّ عن ثماني سنوات في وزارة التربية والتعليم العالي.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.48.2023.609

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (48) أغسطس 2023
Volume (48) August 2023



3. أن يكون المرشَّح قد عمل خمس سنوات كمعلِّم، ويُفضَّل أن يكون سبق له العمل كنائب مدير مدرسة في إحدى المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي.
4. أن يكون تقييم الأداء للسنوات الثلاث الأخيرة لا يقلُّ عن جيد جدًّا. هذا ويتمُّ التقديم على وظيفة مدير مدرسة من خلال الأنظمة الإلكترونية لوزارة التربية والتعليم العالي، ومن ثَمَّ يُعقد اختبار تخصُّصي للمرشَّحين، ويقيس الاختبار مدى معرفة المتقدِّم للوظيفة بالأنظمة والقوانين والتشريعات، ويجب على المرشَّح أن يُجيب بشكل صحيح عن ما لا يقلُّ عن 60% في هذا الاختبار.
5. وبعد تجاوز الاختبار يقوم المرشَّح لشغل وظيفة مدير مدرسة بعمل مُقابلة أوَّلية على مستوى المديرية، وبعد اجتياز المقابلة تُجرى له مقابلة ثانية على مستوى الوزارة. ومعايير المقابلة هي العناصر التالية: الشخصية والحضور، حلُّ المشكلات، القدرة على اتخاذ القرار، القدرة على الاتصال والتواصل، الثقافة العامة واللغة الإنجليزية (سلامة، 2021، وزارة التربية والتعليم العالي، 2023).

بالنسبة للسؤال الثاني: ما التصوُّر المقترَح لتطوير آليات اختيار القادة في المدارس العامة في الوطن العربي؟
قبل عرض التصوُّر المقترَح لتطوير شروط وآليات اختيار القادة في المدارس العامة في الوطن العربي من المفيد عرض شروط اختيار مُديري المدارس العامة في الولايات المتحدة الأمريكية، وسنغافورة، وفنلندا؛ لأن التصوُّر المقترَح استفاد كثيرًا من شروط اختيار مُديري المدارس في هذه الدول المتطوِّرة تعليميًّا.

أوَّلًا: شروط اختيار مُديري المدارس في إحدى الولايات الأمريكية:
يضع قسم التعليم في ولاية إنديانا الأمريكية شروطًا للراغبين في العمل في منصب مدير مدرسة في المدارس العامة في الولاية، والشروط المطلوب توافرها بالمرشَّحين هي:
1. الحصول على درجة الماجستير على الأقل.
2. إكمال برنامج خاص بالقيادة التعليمية.
3. الحصول على رخصة المعلِّمين المحترفين.
4. اجتياز الامتحان التخصُّصي لمُديري المدارس.
5. الحصول على شهادة تدريب الوقاية من الانتحار للطلاب والإرشاد النفسي.
6. خبرة لا تقلُّ عن سنتين في التدريس.
7. الحصول على رخصة قيادة مدرسية (مكتب التعليم في إنديانا، 2023).

ثانيًا: شروط اختيار مُديري المدارس العامة في سنغافورة:
يُشترط للعمل في منصب مدير مدرسة في سنغافورة توفُّر الشروط التالية:
شروط اختيار مُديري المدارس في سنغافورة:
1. الخبرة في مجال التعليم.
2. الحصول على درجة الماجستير.
3. المشاركة في برنامج مصمَّم للمرشَّحين للقيادة المدرسية.
4. الحصول على توصيات تجاوز المقابلات والنجاح فيها (أرناؤوط، 2017).

ثالثًا: شروط اختيار مُديري المدارس في فنلندا:
يُشترط لتعيين مُديري المدارس في فنلندا توفُّر الشروط التالية:
1. أن يحصل المرشَّح على شهادة عُليا في الإدارة التربوية أو 25 ساعة من برامج الدراسات العليا في مجالات إدارية.
2. لا يُوجد معيار محدَّد لسنوات الخدمة في التعليم.
3. اجتياز برنامج في الجامعة في القيادة التعليمية ومدَّته 25 ساعة.
4. تجاوز المقابلة الشخصية.
5. الالتحاق بدورة تمهيدية للمرشَّحين لتولِّي مناصب القيادة المدرسية.
6. تجاوز الاختبار المعياري وتقديم ملف الإنجاز (سلامة، 2021).

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.48.2023.609

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (48) أغسطس 2023
Volume (48) August 2023


التصوُّر المقترَح لتطوير اختيار القائد المدرسي في المدارس العامة في الوطن العربي:

يُؤمن هذا التصوُّر بأنَّه لم تَعد خبرة المعلِّمين ووُكلاء المدارس صالحة لتعيينهم قادة مدرسيين مثلما هو الوضع الحالي في مُعظم أنظمة التعليم في الوطن العربي، ونظرًا لطبيعة المهام الملقاة على عاتق القادة في المدارس يجب تعديل المعايير المتبعة حاليًّا، كما يجب أن تُكثَّف برامج تدريب الترقية لوظيفة القائد المدرسي، ويقترح الباحثون مُراعاة امتلاك الأشخاص المرشَّحين للعمل في القيادة المدرسية في المدارس العربية للمهارات والمعارف والصفات التالية:

1. الجانب المعرفي للمرشَّح لوظيفة قيادية في المدارس: يجب تضمين معايير اختيار وتدريب القادة المدرسيين المرشَّحين وفق مبادئ أساسية في علم الإدارة التعليمية.
2. الجانب المهاري: يجب على المرشَّح لوظيفة قيادية في المدراس أن يتمتَّع بمهارات كثيرة، منها مهارات التواصل والإقناع والتخطيط.
3. الجانب المهني: يرتبط بمهنة الإدارة المدرسية ومهاراتها العلمية وأخلاقياتها وأُسُسها وكل ما يتصل بأصول السلوك المهني وقواعده.
4. الجانب الشخصي: يتمثَّل في إدراك الشخص المرشَّح للعمل كقائد مدرسي أنَّ مسؤولية الإدارة المدرسية مسؤولية وطنية تُؤثِّر في التعليم الذي يُمثِّل الطريق لإعداد القُوى البشرية بنوعيات المعرفة والفكر والابتكار.
5. الجانب المعياري: يتمثَّل في تمتُّع القائمين بعملية الاختيار والتدريب للمرشَّحين للعمل في القيادة المدرسية بقدر كبير من الإعداد الجيد والتخصُّص العلمي والعملي للقيام بهذه المهمة الدقيقة؛ للوصول إلى اختيار مَن يُمثِّل الإدارة المدرسية.
6. الجانب التقني: يتمثَّل في استفادة المرشَّح للعمل كقائد تعليمي من التقدُّم التكنولوجي في التوعية.

أُسُس ومُنطلقات التصوُّر المقترَح:

ترتكز فلسفة التصوُّر المقترَح لأساليب ومعايير اختيار القائد المدرسي على عدد من الأركان والأُسُس التي يمكن أن يقوم عليها التصوُّر المقترح، وتتمثَّل فيما يلي:

- إنَّ المدخل الصحيح لكلِّ تطوير سليم لمعايير الاختيار والتدريب هو التخطيط الكفء لإحداثه، وما يستلزمه من تنفيذ جادٍّ مُستمرٍّ لخُطط التطوير.
- إنَّ وضوح أهداف عملية الاختيار والتدريب للقادة المدرسيين من خلال أساليب ومعايير دقيقة يُعدُّ ركيزة أساسية من ركائز الإدارة المدرسية الناجحة.
- وجود هيئات خاصة تابعة لوزارات التعليم وذات صلة بكليات التربية في الجامعات المختلفة تكون مسؤولة عن التخطيط والتنظيم وتنفيذ ومتابعة وتقييم ووضع السياسات لبرامج الإعداد للقادة المدرسيين والقيادات التربوية.
- برامج التدريب الحالية تحتاج إلى إعادة نظر، ومراجعة دقيقة من حيث الأهداف والمحتوى والأساليب التدريبية المستخدمة، ومدَّة البرنامج التدريبي وأساليب التقويم المتبعة والفئة المستهدفة في البرنامج التدريبي.
- إنَّ نجاح تطبيق المعايير في القيام بدورها في عملية الاختيار يتوقَّف على ارتباط أهداف الاختيار بالاتجاهات الإدارية ونتاج الفكر الإداري الحديث.

أهداف التصوُّر المقترَح:

في ضوء الفلسفة التي يقوم عليها التصوُّر المقترَح لزيادة فاعلية معايير اختيار القادة المدرسيين وتدريبهم، يستهدف التصوُّر المقترَح تحسين مخرجات معايير اختيار الأشخاص المرشَّحين لوظيفة قائد مدرسي، ويهدف التصوُّر المقترَح إلى:

1. توضيح أهمية معايير اختيار القادة المدرسيين، والاعتماد على المعايير الحديثة، والاستفادة من التجارب العالمية.
2. تطوير معايير اختيار القادة المدرسيين؛ لتكون أكثر توافُقًا مع طبيعة التغيُّر المتلاحقة في العصر الحالي.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.48.2023.609


المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (48) أغسطس 2023
Volume (48) August 2023

3. مساعدة القيادات التعليمية في وزارة التعليم ومديرياتها وإداراتها في حُسن اختيار القيادات المدرسية ووسائل تدريبهم.
4. وضع برنامج دائم لتقويم معايير الاختيار؛ للوقوف على مدى صلاحيتها بما يتناسب مع مستجدَّات العصر والمتطلَّبات التربوية والإدارة المتغيِّرة.

مراحل التصوُّر المقترَح:

- المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل الاختيار: وفيها يتمُّ وضع أُسُس وقواعد شغل وظيفة القائد المدرسي، وتتكوَّن من خطوتين هما:

1. وضع سياسات الاختيار: وتقوم الجهات المسؤولة على ذلك بتحديد كيفية عملية الاختيار، والتي ينبغي أن تنسجم مع حاجات المنظمة التعليمية، وفي ضوء الأهداف العامة للعملية التعليمية.
2. ترشيح عدد من المتقدِّمين للوظيفة: ويقصد به تحديد أكثر المرشَّحين الذين يمكن أن تنطبق الشروط عليهم.

- المرحلة الثانية: وضع الوصف الوظيفي لوظيفة القائد المدرسي: ويتمُّ فيها وصف الوظيفة، وتحديد مسؤوليات المدير، وأُسُس اختياره لهذه الوظيفة وفق معايير معيَّنة.
- المرحلة الثالثة: تحديد المؤهَّلات والكفاءات والمهارات المطلوبة للقائد المدرسي: ولذلك يُقترح أن يتمَّ اختيار القائد المدرسي وفقًا للمعايير التالية:

- الكفاءة المهنية: وهي الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية.
- الصفات الشخصية: وهي الخلق الإسلامي، والقدوة الحسنة، والذكاء وسرعة البديهة، والثقة بالنفس، والنضج الاجتماعي، والرغبة في الوظيفة، وذاتية الدفع للإنجاز، والصحة الجسمية والنفسية.
- اجتياز دورة تدريبية طويلة: للإفادة منها في ممارسته لعملية الإدارة المدرسية.

المرحلة الرابعة: الإعلان عن الوظيفة الشاغرة: ويُعدُّ الإعلان عن الوظيفة ذا أهمية كبيرة؛ حيث يُحقِّق تكافُؤ الفرص أمام جميع المتقدِّمين للوظيفة.

المرحلة الخامسة: جمع طلبات الالتحاق: وذلك عن طريق لجنة الاختيار، أو مَن تُعيِّنه لذلك بجمع طلبات المتقدِّمين والتأكُّد من اكتمالها والاتصال بأصحابها في حال نقص أيِّ وثيقة مطلوبة.

المرحلة السادسة: فرز أو تنقيح الطلبات: وذلك لتحديد المرشَّحين ذوي المؤهَّلات والكفاءات المطلوبة، ثم تقوم اللجنة بعد ذلك بعملية غربلة أكثر دقَّة من سابقتها على أساس الخبرة وتوفُّر المؤهَّلات وغيرها.

المرحلة السابعة: تقويم المرشَّحين: لتحديد القدرات والاستعدادات الكامنة والاتجاهات فيما يتعلَّق بالفلسفة التربوية والإدارية، ويتمُّ التقويم من خلال الأساليب التالية:

1. المقابلة: وهي إحدى الطرق والأساليب المستخدَمة في تقويم المرشَّحين للوظائف الإدارية والتربوية.
2. الاختبارات: وغالبًا ما تكون هذه الاختبارات جزءًا من المقابلة الشاملة، والهدف منها كشف مواهب وقدرات المتقدِّمين للوظيفة الشاغرة.
3. مراكز التقويم: وتُساعد هذه المراكز على تحديد المرشَّحين المحتملين ونقاط القوة والضعف لديهم في جوانب عمل القائد المدرسي كتحليل المشكلات واتخاذ القرارات.

المرحلة الثامنة: اختيار المرشَّح للوظيفة: تهدف جميع عمليات الاختيار إلى إيجاد الشخص المناسب للوظيفة، واتخاذ قرار باختياره وفق المعايير والأُسُس الموضوعة لشغل الوظيفة.

المرحلة التاسعة: ما بعد التعيين: وتستمرُّ عملية الاختيار بعد التعيين، ولذلك يجب مساعدته على النجاح والنمو في عمله وخاصة في المراحل الأولى بعد الاختيار، وقد يشعر بالخوف والرهبة، وهنا لا بُدَّ من التهيئة المعرفية الإرشادية والتقويم المستمر.

التوصيات والمقترَحات:

- يقترح الباحثون تطوير آليات جديدة لاختيار قادة المدارس في الوطن العربي.
- يقترح الباحثون وضع مقابل مالي مجزٍ لِمَن يعملون كقادة للمدارس؛ مِمَّا يفتح باب التنافُس على هذه الوظائف واختيار الأنسب لها.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.48.2023.609

- عمل دراسات مقارنة بين آليات اختيار وتعيين مُديري ووُكلاء المدارس في جميع الدول العربية.
- عمل دراسات عن آليات اختيار وتعيين قادة المدارس في الدول المتقدِّمة.
- عمل دراسات نوعية عن العوائق والصعوبات التي يُواجهها قادة المدارس.
- عمل دراسات حول حدود صلاحيات القادة في المدارس العربية وتأثيرها في الإبداع الإداري.

المراجع

1. أبو علي ، عبد القادر خالد (2011) العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، غزة .
2. أحمد ، حافظ فرج ، حافظ محمد صبري (2003) إدارة المؤسسات التربوية ، القاهرة ، عالم الكتب .
3. آدم، طلعت محمد محمد.(2014م). *الإدارة المدرسية الميدانية* ط1.دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
4. أرناؤوط، أحمد ابراهيم سلمي. (2017). دراسة مقارنة لنظام الاختيار لوظائف القيادة المدرسية فى سنغافورة وفنلندا وإمكانية الإفادة منها فى مصر. مجلة كلية التربية، 14(س14ع77.ج1(يناير2017))، 1-108 . doi: 10.21608/jfe.2017.73846
5. -البنا، هاله مصباح.(2013م). *الإدارة المدرسية المعاصرة* ط1.عمان دار صفاء للنشر والتوزيع.
6. الحر،عبدالعزيز محمد.(2017م). *القيادة في مدارس المستقبل*. الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج.
7. الرشيدي، محمد. (2021). تطوير عملية اختيار مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت بالإفادة من الخبرة الأسترالية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، 50(2)، 205-245.
8. الزهراني، حنان. (2018). تقييم معايير اختيار القيادات المدرسية من وجهة نظر قائدات ومعلمات مدارس محافظة المخواة. مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربويه، 18(18)، 411-452 . doi: 10.21608/jwadi.2018.85257
9. السكارنه، بلال خلف.(2014م). *القيادة الإدارية الفعالة ط2*.عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.
10. العنزي ، نايف بن عماش السويلم ، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية ، العدد السابع ن الجزء الثاني ، صفر 1443هـ/ سبتمبر 2021م ،
11. الغافري، سالم بن سليمان بن خميس. (2007). أساليب اختيار القيادات التربوية في سلطنة عمان: مدير المدرسة نموذجاً.المؤتمر السنوى الخامس عشر - تأهيل القيادات التربوية فى مصر والوطن العربى، ج 2، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية و مركز تطوير التعليم الجامعي - جامعة عين شمس، 725 - 760 . مسترجع من http36248//:Record/com.mandumah.search/
12. المواجدة، صيام عبد الحميد. (2011). بناء مقياس لاختيار مديري المدارس في الأردن. (أطروحة ماجستير). جامعة مؤتة، الأردنا https://search.emarefa.net/detail/BIM-30118
13. جرعون ، إيهاب عبد الله (2013) واقع سياسات الاختيار والتعيين في الوظائف الإدارية في وزارة التعليم العالي الفلسطينية في قطاع غزة وأثرها على الولاء التنظيمي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة غزة الإسلامية ، غزة .
14. سالمان ، علي أحمد محمد ،تصور مقترح لتطوير نظام اختيار وتدريب مديري المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول ،المجلة العلمية ،المجلد 34، العدد 2، جزء 2، فبراير 2018م .
15. سلامة، هدى.(2021).وجه الشبه والاختلاف بين أسس اختيار مديري المدارس في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وفنلندا. المجلة العربية للنشر(30)
16. صادق حصة محمد (1996) معايير وأساليب اختيار مديري المدارس القطرية ، نموذج مقترح ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، العدد التاسع ، السنة الخامسة ، قطر .
17. طروم برنيه علي (2013) ، الإدارة المدرسية الناجحة والفعالة ، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية ، العدد 4، مجلد 3، 2013م.

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (48) أغسطس 2023
Volume (48) August 2023



18. عوض الله، عصام الدين برير آدم. (2012). معايير اختيار مديري المدارس بمرحلة التعليم الأساس في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة. المجلة العربية للإدارة التعليمية، ع 1 ، 139 - 172. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/484078

19. كسابري ، داود ، السعود راتب (1983)، مجلة التربية ، العدد 61، عمان ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم .

20. كنعان، يوسف.(2017).اختيار مدراء المدارس والثانويات الرسميّة في جبل لبنان (دراسة ميدانية). مركز الابحاث والدراسات التربوية. مسترجع من=https://esrc.org.lb/article.php?id=4365&cid=248&catidval

21. مفتي ، أسعد درويش (2012) العوامل المؤثرة في صنع القرار الإداري المدرسي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية

22. وزارة التربية والتعليم في المملكة الاردنية الهاشمية.(2023). معايير وأسس اختيار وتعيين مساعدي مديري المدارس. مسترجع منhttps://moe.gov.jo/laws/13

23. وزارة التربية والتعليم ولاية الخرطوم.(2022). معايير اختيار مديري المدراس. مسترجع من https://www.azzapress.com/archives/37376

24. وزارة التعليم (2021). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (دليل الأهداف والمهام) تم الرجوع إلى الموقع في يوليو 2023

25. Indiana Department of Education. (2023). About IDOE. Retrieved fromhttps://www.in.gov/doe/about/

 DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.48.2023.609

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810




مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (93) July 2023 العدد (93) يوليو 2023

واقع التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية (دراسة وصفية)

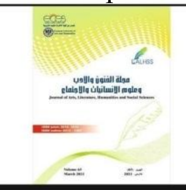
د. سعود غسان البشر
قسم الإدارة التربوية، كلية التربية بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني: salbsheer@ksu.edu.sa

الملخص

تبرز مؤسسات التعليم في الولايات المتحدة كواحدة من أفضل المؤسسات التعليمية في العالم، مما يدفع الباحثين إلى محاولة اكتشاف واقع التعليم في تلك الدولة. وتهدف هذه الدراسة إلى اكتشاف واقع تعليم ما قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي للوصول إلى إجابات لتساؤلات الدراسة. وتسعى الدراسة إلى التعرف على ثلاثة جوانب لواقع التعليم العام في الولايات المتحدة. الجانب الأول هو التعرّف على المعلومات والإحصائيات الحديثة حول النظام التعليمي والمدارس العامة، والثاني هو التعرّف على الجهات المشرفة على المدارس العامة وطرق تمويل المدارس العامة، وتوصلت الدراسة إلى أن تمويلها يتم من ثلاث جهات، والثالث هو اكتشاف القضايا والتحديات التي تواجه المدارس العامة في الولايات المتحدة في الأعوام القليلة السابقة، وناقشت الدراسة عددًا من القضايا ذات الصلة بالموضوع مثل قضايا الاختبارات المعيارية وتمويل المدارس والعدالة الاجتماعية، وتفاوت الرواتب بين المعلمين والمعلمات في التعليم العام وغيرها من الموضوعات.

الكلمات المفتاحية: المدارس في الولايات المتحدة، نظام التعليم في الولايات المتحدة، قضايا التعليم.

ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (93) July 2023 العدد (93) يوليو 2023



The Reality of Public K-12 Education in the United States of America (A descriptive study)

Dr. Saud G. Albeshir
Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, KSA
Email: salbsheer@ksu.edu.sa

ABSTRACT

Education institutions in the United States stand out as one of the best educational institutions in the world, which prompts researchers to try to discover the reality of education in that country. This study aims to discover the reality of public K-12 education in the United States of America. The researcher used the descriptive approach to find answers to the study questions. The study seeks to identify three aspects of public education in the United States. The first aspect is getting acquainted with recent information and statistics about the educational system and public schools. The second is to identify the authorities supervising public schools and the methods of financing public schools. The third is to discover the issues and challenges facing public schools in the United States in the past few years. The study discussed several issues related to the subject, such as issues of standardized tests, school financing, social justice and other topics.

Keywords: schools in the United States, education system in the United States, education issues.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (93) July 2023 العدد (93) يوليو 2023



المقدمة

تتفوق الولايات المتحدة الأمريكية على دول العالم في مجالات كثيرة منها المجال الاقتصادي والعسكري والتقني. كما تتميز على دول العالم في جودة نظامها التعليمي. وقد تأسست أول مدرسة في ما يسمى اليوم بالولايات المتحدة عام 1628 في نيويورك، وكانت مدرسة خاصة، أما أول مدرسة عامة فقد كانت في مدينة بوسطن عام 1635، وهي مدرسة بوسطن النحوية، وكانت اللغة الرسمية للتدريس هي اللغة اللاتينية (Fraser,2014). وتعد البداية الحقيقية لميلاد المدارس العامة في الولايات المتحدة انطلاق المدارس المشتركة في العقد الثالث من القرن التاسع عشر بفضل عدد من التربويين والحقوقيين وعلى رأسهم السيد هوراس مان الذي يعتبر عراب المدارس العامة في البلاد. وقد ساهمت الثورة الصناعية في انتشار المدارس العامة؛ لأنّ المصانع تحتاج إلى عمَّال يستطيعون القراءة والكتابة والتعامل مع المكائن(Peterson, 1964) . وقد عايشت المدارسُ الأمريكية المتغيراتِ التي عاصرها المجتمع الأمريكي، ومن أبرزها الحرب الأهلية التي انتهت عام 1865 بانتصار الاتحاديين على الانفصاليين، ومع نهاية الحرب الأهلية تمّ تحرير العبيد، لتبدأ مرحلة جديدة في عمر المدارس العامة، حيث فتحت مدارس للطلاب من السود والأقليات العرقية. واستمر الفصل العنصري في المدارس لعقود طويلة، حيث كان البيض يدرسون في مبانٍ منفصلة عن السود. وفي عام 1954 أصدرت المحكمة العليا حكمًا تأريخيًّا في قضية تعرف بقضية براون، أنهى الفصلَ العنصري في المدارس والمرافق العامة (Kraus, & Stevens, 2019).

وشهدت الساحة التعليمية منذ خمسينيات القرن الماضي تحولاتٍ غير مسبوقة في تأريخ التعليم في الولايات المتحدة، وذلك عندما بدأت الحكومة المركزية التدخل في المشهد التعليمي بشكل مباشر بعد أن كانت مسؤولية التعليم مسألة داخلية تخص الولايات. وصدر قانون فيدرالي عام 1958 يدعم بعض البرامج والأبحاث في مؤسسات التعليم بما فيها المدارس العامة نتيجة تفوّق السوفيت على الولايات المتحدة ووصولهم إلى القضاء(Alexander& Alexander,2019). وفي عام 1964 صدر قانون الحقوق المدنية الذي يساوي بين أجور العاملين من الرجال والنساء، وأثّر هذا على المدارس العامة؛ لأنّ المعلمات كُنَّ يتقاضين رواتب أقل من رواتب زملائهنّ الرجال(Shannon & Hunter, 2020). وفي عام 1965 صدر قانون دعم المدارس العامة وهو قانون ساهم في تمويل عدد من البرامج وبناء مدارس جديدة في مختلف الولايات، وتوالت قوانين تتعلق بالطلاب من ذوي الإعاقة والأقليات. وفي عام 1983 صدر تقرير الأمة في خطرٍ الذي يصف المدارس الأمريكية بالفشل، وأنه قد حان وقت الإصلاح وليس التحسين في مسيرة التعليم العام في البلاد. وقد ساهم تقرير الأمة في خطر في كثير من التغييرات في المشهد التعليمي في البلاد، فنتيجة لذلك التقرير تم تكثيف استخدام الاختبارات المعيارية ومراقبة الحكومة المركزية لنتائج المدارس، وانتشرت المدارس المستقلة وازداد دور الحكومة المركزية في السيطرة على مفاصل المدارس العامة من خلال قانون لا يوجد طفل خلف الركب لعام 2001 بعد أن كان التعليم والمدارس العامة من مسؤوليات الولايات فقط، ولا دور للحكومة المركزية فيه سوى الإشراف والاستشارة(Floden & Others, 2020; Tan & Others, 2019). وتختلف وجهات أنظار المتخصصين في ازدياد دور الحكومة المركزية في التعليم، فمنهم من يؤيدون هذا الاتجاه نظرًا لفشل الولايات في إدارة التعليم، وأهمية وجود مرجعية موحدة لجميع الولايات كما هو الحال في بعض الدول الأوربية؛ فيكون اتخاذ القرارات أسهل والنتائج والتغيرات أسرع، بينما يرى فريق من العلماء التربويين أن تدخل السياسيين في واشنطن في الجانب التعليمي سوف يؤدي إلى تسييس مسألة التعليم، وجعل التعليم ورقة مناورة بين السياسيين، ولا سيما أن قضية التعليم مسألة مهمة للمواطنين وأبنائهم وقد يستغلها السياسيون للحصول على أصوات تقودهم إلى الفوز بمقاعد في الكونغرس أو حتى الفوز برئاسة البيت الأبيض(Goldstein, 2015; Spring, 2011).

أهداف ومنهجية الدراسة:

تهدف الدراسة إلى اكتشاف واقع التعليم العام في الولايات المتحدة خاصة فيما يتعلق بالتفاصيل المتعلقة بالجوانب الإحصائية والديمغرافية المتعلقة بالمدارس العامة. كما يهدف هذا البحث إلى التعرّف على واقع التنظيم والهيكل التنظيمي لنظام تعليم ما قبل الجامعي في الولايات المتحدة. وحاولت الدراسة معرفة طرق تمويل المدارس العامة في الولايات العامة. كما درس الباحث أبرز التحديات والقضايا المعاصرة التي تواجه قطاع التعليم العام في الولايات المتحدة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة على تساؤلات البحث.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810


مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (93) July 2023 العدد (93) يوليو 2023


أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس وهو ما واقع التعليم العام في الولايات المتحدة؟ والإجابة عن الأسئلة المتفرعة منه، وهي ثلاثة أسئلة:

ما واقع المدارس العامة في الولايات المتحدة وما يتعلق بها؟

ما واقع التنظيم الإداري والمالي لمؤسسات التعليم العام في الولايات المتحدة؟

ما هي التحديات التي تواجه التعليم العام في الولايات المتحدة؟

المبحث الأول
واقع المدارس العامة في الولايات المتحدة

يبلغ عدد التلاميذ في المدارس الحكومية الأمريكية لعام 2020 قرابة 49،4 مليون تلميذ، يمثِّلون 87% من نسبة التلاميذ في البلاد. أما النسبة المتبقية من التلاميذ فيدرسون في مدارس خاصة أو في التعليم المنزلي الذي يعدّ شكلًا من أشكال التعليم المسموح بها قانونيًا في الولايات المتحدة. وتقدّر نسبة الطلاب الملتحقين بالمدارس الخاصة بـــ 10%، و 3% من التلاميذ يتلقون التعليم المنزلي الذي يعدّ خيارًا لكثير من العوائل المحافظة التي ترى أن المدارس الأمريكية فيها كثير من المخالفات السلوكية والدينية. ويلتحق كثير من الأطفال بمدارس ما قبل الابتدائية، ففي عام 2019 التحق 54% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات بمدارس رياض الأطفال (Irwin & Others, 2023).

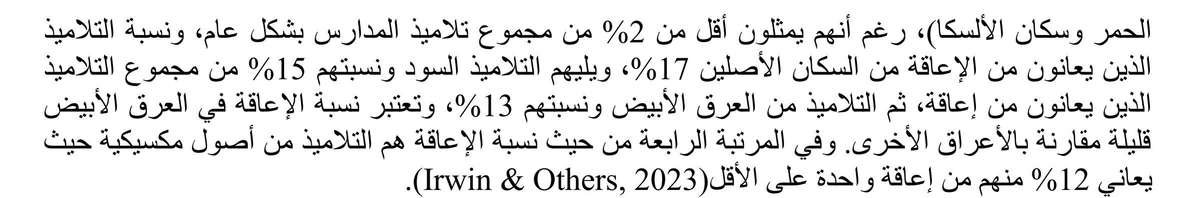
وفي عام 2020 يبلغ عدد المدارس العامة في الولايات المتحدة 98577 مدرسة عامة، ويبلغ عدد المدارس الخاصة 4500 مدرسة. وتختلف سنوات المراحل الدراسية بحسب مديريات التعليم، فبعض مديريات التعليم تقسم سنوات التعليم في المراحل كالتالي: 6 سنوات للمدارس الابتدائية، 3 سنوات للمدارس المتوسطة، و 3 سنوات للمدارس الثانوية، وهذا الشكل هو السائد، ولكن بعض مديريات التعليم تقلِّل سنوات الابتدائية إلى 4 أو 5 سنوات، وتضيف سنة في المتوسطة والثانوية. وانتشر في السنوات الأخيرة نوع جديد من المدارس العامة وهي المدارس ذات الإدارة الذاتية أو ما تسمى بمدارس الميثاق، وهي مدارس مستقلة وبلغ عددها 7500 مدرسة، وفي عام 2020 تجاوز عدد طلابها 3،7 مليون متعلم أو ما يقارب 7،7% من مجموع عدد طلاب المدارس العامة، وهذا توسّع سريع، حيث لم يتجاوز عدد طلابها 1،8مليون متعلم وفي عام 2010، ومن المتوقع توسع المدارس المستقلة بشكل أكبر في السنوات القليلة القادمة(Irwin & Others, 2023).

والتلاميذ من العرق الأبيض يشكّلون الأغلبيةَ من حيث عدد التلاميذ في المدارس الحكومية بنسبة 46 في المئة، وهذه نسبة قليلة جدًا مقارنة بنسبتهم في فترات تأريخية سابقة. ويشكّل التلاميذ من أصول مكسيكية 28 في مئة من مجموع التلاميذ في المدارس الحكومية بزيادة كبيرة جدًا، ويتوقع أن يصبح التلاميذ من أصول مكسيكية أغلبية تلاميذ المدارس الحكومية قبل عام 2050؛ لأنّ معدلات زيادتها كبيرة جدًا. ويأتي في التصنيف الثالث من حيث أكبر عرقية من الدارسين، التلاميذ من العرق الأسود حيث يشكلون 51 في المئة من مجموع تلاميذ المدارس الحكومية لعام 2020، والطلاب من أصول آسيوية يشكلون قرابة 6% من طلاب المدارس العامة، ونسبة الأطفال من السكان الأصليين أقل من 1 في المئة في العام المذكور نفسه(Irwin & Others, 2023).

وفقًا لإحصائيات المركز الوطني للإحصائيات التربوية، بلغ عدد التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في المدارس الحكومية وأعمارهم بين 3 إلى 21 سنة حوالي 7،1 مليون تلميذٍ في عام 2021، أيْ: 15% من إجمالي التلاميذ. وبرامج التربية الخاصة ونفقاتها تتحملها الحكومة الفيدرالية وفقًا لقانون تعليم الأطفال المعاقين حيث يكفلها قانون عام 1975 وقانون 1990 خدمات التربية الخاصة للأطفال والشباب من ذوي الإعاقة من سن 3 إلى 21. وأكبر فئة من التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة هم التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، ويقدّرون بـــ 35% من مجموع التلاميذ. وثاني أكبر فئة من تلاميذ التربية الخاصة هم الأطفال الذين يعانون من صعوبات في النطق والكلام، ويقدّون بـــ 21%. وتأتي الإعاقات الحركية في المرتبة الثالثة بنسبة 13%، وتشكل نسبة الأطفال الذين يعانون من التوحّد 8%. وأكبر عرق من التلاميذ ذوي الإعاقة هم من السكان الأصليين (الهنود

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810





مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (93) July 2023 العدد (93) يوليو 2023

الحمر وسكان الألسكا)، رغم أنهم يمثلون أقل من 2% من مجموع تلاميذ المدارس بشكل عام، ونسبة التلاميذ الذين يعانون من الإعاقة من السكان الأصليين 17%، ويليهم التلاميذ السود ونسبتهم 15% من مجموع التلاميذ الذين يعانون من إعاقة، ثم التلاميذ من العرق الأبيض ونسبتهم 13%، وتعتبر نسبة الإعاقة في العرق الأبيض قليلة مقارنة بالأعراق الأخرى. وفي المرتبة الرابعة من حيث نسبة الإعاقة هم التلاميذ من أصول مكسيكية حيث يعاني 12% منهم من إعاقة واحدة على الأقل(Irwin & Others, 2023).

ولا يوجد في الولايات المتحدة مناهج وطنية موحدة، فكل ولاية ومديرية تعليم مسؤولة عن تطوير مناهجها، ولكن يوجد اختبارات معيارية شبه موحدة ومعايير وطنية للمناهج تمّ تطويرها عام 2012، تمثل الخطوط العريضة لأهداف المناهج الدراسية بكل المراحل التعليمية الأساسية(Spring, 2020). ويتم تقييم جميع الطلاب في الصف الرابع والثامن في مهارات القراءة والرياضيات في الاختبارات الوطنية التحصيلية، وتشير النتائج إلى انخفاض متوسط الدرجات في الاختبارات الوطنية في الرياضيات والقراءة لعام 2022 مقارنة بمتوسط الدرجات فيهما في عام 2019 بشكل كبير. ومن أهم أسباب انخفاض الدرجات هي حدوث جائحة كارونا التي أدّت إلى إيقاف الحضور إلى المدارس لمدة طويلة، ممّا انعكس سلبيًّا على تعليم الطلاب. وتحاول المدارس حاليًّا معالجة الفاقد التعليمي. وقد حققت التلاميذ من العرق الآسيوي درجات أعلى مما حققتها التلاميذ من الأعراق الأخرى، كما كانت الإناث أعلى درجات من الذكور، وتبلغ نسبة التسرّب من التعليم 5،3% حيث إنّ هؤلاء لا يكملون المرحلة الثانوية(Spring, 2020;Irwin & Others, 2023).

في عام 2020-2021 بلغ عدد المعلمين في المدارس العامة 3،8 مليون، ويشمل هذا العدد المعلمين بدوام كامل أو جزئي. ويشكل الإناث غالبية الكادر التدريسي بنسبة 77%. ويسيطر البيض على وظائف التعليم حيث إن 80% من المعلمين هم من العرق الأبيض. كما أنّ 46% من الطلاب من العرق الأبيض نفسه. ويرى بعض الباحثين أنّ نسبة تمثيل العرق يجب أن تكون متوازنة بين الطلاب والمعلمين، وهذا الاتجاه يرجع إلى أسباب تأريخية متعلقة بالعنصرية في الولايات المتحدة. ويبلغ عدد المعلمين من العرق الهسبانك أو المكسيكي حوالي 9%، بينما يبلغ عدد الطلاب من هذا العرق 28%، وتشير بعض الأبحاث إلى أنّ المتعلمين يتعلمون بشكل أفضل من المعلمين الذين يشركونهم الخلفية العرقية والثقافية والاجتماعية. وتشير الإحصائيات إلى أنّ نسبة المعلمين السود 6%. وتعيين المعلمين لا يتم بشكل مركزي، فكل مديرية تعليم مسؤولة عن توظيف المعلمين؛ لذلك وجد تفاوت في رواتب المعلمين من منطقة إلى أخرى، وفي عام 2021 كان متوسط رواتب المعلمين في المدارس العامة 61500 دولار(Irwin & Others, 2023).

المبحث الثاني
واقع التنظيم الإداري والمالي في المؤسسات العامة لتعليم ما قبل الجامعية

التعليم في الولايات المتحدة غير مركزي، فكل ولاية مسؤولة عن توفير خدمات التعليم في الولاية(Spring, 2020). ولا يوجد قانون فيدرالي يلزم الأطفال بحضور المدرسة، لكن جميع الولايات لديها قوانين إجبارية للتعلم تفرض التعليم على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و 16 سنة، وبعض الولايات تجعل التعليم إجباريًّا حتى السنّ 18. وهناك جهات تؤثّر على القرارات التعليمية والتي تتطور لتصبح قوانين، ومن الجهات المؤثرة الحكومات سواء كانت الحكومة المركزية أو حكومات الولايات، كذلك تتأثر المدارس العامة بالقوانين الصادرة عن المجالس التشريعية سواء على مستوى البلاد أو مستوى الولايات، كما بأحكام المحاكم الفيدرالية خاصة ما تصدر من المحكمة العليا في واشطن. ويمكن تقسيم الهرم التعليمي في الولايات المتحدة إلى ثلاثة مستويات، المستوى الأول هو وزارة التعليم وهي تلعب أدوار كبيرة مقارنة بدورها السابق. والمستوى الثاني هو مستوى إدارات التعليم على مستوى الولايات، والمستوى الإداري الثالث يشمل مجالس التعليم في مديريات التعليم والمستوى التنفيذي الذي يتولّاه مدراء المدارس ومساعدوهم (Alexander& Alexander,2019).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810

مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (93) July 2023 العدد (93) يوليو 2023


وزارة التعليم:

رغمَ انعدامِ مركزية التعليم في الولايات المتحدة، تقوم وزارة التعليم في واشنطن وهي أعلى هيئة تعليمية في البلاد بأدوار مهمة. وتأسست وزارة التعليم في عام 1867 للميلاد للإشراف على الوضع التعليمي في البلاد ومتابعته، حيث إن مسؤولية التعليم كانت كلها على عاتق حكومات الولايات دون أيّ تدخُّل من الحكومة المركزية، لكن الوضع بدأ يتغير في بداية خمسينيات القرن الماضي، حيث بدأت الحكومة المركزية في التدخّل في الشؤون التعليمية بشكل أكبر بعد حكم المحكمة العليا في قضية براون لعام 1954، وهذا الحكم أنهى الفصل العنصري في المدارس، حيث كان السود يدرسون في مدارس وجامعات معزولة عن البيض في أغلب الولايات خاصة الجنوبية منها. وتمّ أيضًا إصدار قانون تعليمي فيدرالي يسمى قانون التعليم للدفاع عن الوطن في عام 1958 بعد التفوّق السوفيتي وتمكُّنه من الوصول على القضاء، مما يشكل تهديدًا للأمن الأمريكي، وساهم هذا القانون في تمويل الحكومة الفيدرالية للمرة الأولى للمدارس العامة في البلاد بغية تطوير التعليم. وفي عام 1965 أُصْدِر أيضًا قانونٌ لدعم المدارس العامة، وذلك لتقليل الفجوة التي بين المدارس في الأحياء السكنية الغنية والفقيرة من ناحية جودة التعليم. وتأتي قدرة الحكومة المركزية في التأثير على المدارس عن طريق فرض قوانين تعليمية مدعومة بالتمويل الكبير الذي يصل إلى 15 في المئة من ميزانيات المدارس الحكومية في البلاد عن طريق وزارة التعليم في واشنطن. وبهذا يتضح أنّ الحكومات المركزية والجهات التشريعية في الكونغرس سواء من مجلس النواب أو الشيوخ بالإضافة إلى أحكام المحكمة العليا في واشنطن من أهمّ العوامل المؤثرة في القوانين التعليمية على المستوى الوطني(Alexander& Alexander,2019; Spring, 2021).

ومن مسؤوليات وزارة التعليم مراقبة تطبيق القوانين الفيدرالية في المدارس الحكومية، وتمويل المدارس الحكومية بين 8 إلى 15% من ميزانيات المدارس العامة، والإشراف على برامج التربية الخاصة وتمويلها في كل المدارس الأمريكية، ومراقبة الجودة التعليمية في المدارس الأمريكية، ومن مسؤوليات وزارة التعليم مراقبة الوضع التعليمي في التعليم العالي، وتقديم مبادرات لتحسين التعليم، وعقد مؤتمرات تعليمية سنوية، وتصميم المعايير التعليمية لجودة الأداء التعليمي. ويعمل أكثر من 4400 موظف في مكتب التعليم في واشنطن، وميزانية مكتب التعليم لا تقلّ من 67 مليار دولار في السنة (U.S. Department of Education, 2023).

مديريات التعليم:

مجالس التعليم في المقاطعة التعليمية: يتكون كل مجلس من عدة أعضاء من سكان المقاطعة؛ لأنهم هم الذين يدفعون الضرائب التي يذهب جزء كبير منها إلى المدارس في المقاطعة التي يسكنون فيها، ومن ثم يجب أن يشرفوا على المدارس؛ لأنهم ممن يموِّلونها. يوجد في أمريكا تقريبًا ما يزيد عن 14000 مجلس تعليمٍ، وتختلف أحجام مسؤوليات مجلس التعليم حسب عدد المدارس التابعة لها، فبعض المقاطعات التعليمية ضخم مثل مقاطعة مدينة نيويورك التعليمية حيث يوجد أكثر من 1800 مدرسة تابعة لمجلس التعليم هناك، بينما يوجد مجلس تعليم لا يشرف إلا على مدارس قليلة لا تزيد عن ثلاثة مدارس وربما مدرسة واحدة. (U.S. Department of Education, 2023)

يختلف عدد أعضاء مجلس التعليم حسب المقاطعة التعليمية، ولا يزيد عادةً عن عشرة أشخاص يمثِّلون دافعي الضرائب في المقاطعة، حيث يدفعون ضرائب عقار على مساكنهم بشكل سنوي تدفع لحكومة المقاطعة مباشرة وليست للولاية، فهناك أنواع كثيرة من الضرائب، منها ضرائب المشتريات وهي تدفع لحكومة الولاية بشكل عام، وضرائب فيدرالية تستقطع من رواتب الموظفين ومن رجال الأعمال، وضرائب على قيمة العقارات المملوكة وهي تدفع لحكومة المقاطعة لتمويل التعليم والأمن والحدائق وغيرها. والطريقة السائدة في مجالس التعليم هي الانتخابات فكل من يستوفي شروط العضوية يحقّ له الترشّح والمشاركة في الانتخاب، وتختلف الشروط من مجلس تعليمٍ إلى آخر. كما أنّ بعض مجالس التعليم تكتفي بالتعيين المباشر للأعضاء لكن عددها لا يتجاوز 8 في المئة من مجالس التعليم في البلاد(Spring, 2020)

تغيّر كثير من أدوار مجالس التعليم وتراجع بعضها مقارنة بالعقود الماضية التي كانت مجالس التعليم هي المسؤولة بشكل كلي عن التعليم في المدارس التابعة لها(Kowalski, 2006) . وتجد مجالس التعليم في المقاطعات التعليمية حاليًا نفسها مجبرة على تطبيق بعض الممارسات رغم كثرة الجدل حولها بين مؤيِّد

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (93) July 2023 العدد (93) يوليو 2023


ومعارض، منها: كثرة تطبيق الاختبارات المعيارية لكل التلاميذ، ومشاركة درجات وبيانات التلاميذ مع الحكومة الفيدرالية، وإغلاق المدارس بناء على درجات التلاميذ في الاختبارات المعيارية، وكثرة الشروط والمتطلبات لتعيين المعلمين الجدد وفقًا لقانون عدم ترك أيّ طفل وراء الركب لعام 2001، وهو أمر أثّر سلبيًّا على قطاع التعليم حيث أصبح الكثير يتجنب العمل كمدرس نظرًا لكثرة المتطلبات خصوصًا وأنّ رواتب المعلمين زهيدة إذا قُورِنت بمكاسب أصحاب المهن والحِرَف؛ لذلك تعاني الكثير من المدارس من عدم توفر معلمين جدد مما ولد عجزًا كبيرًا في عدد المعلمين في المقاطعات التعليمية (Sutcher, & Carver-Thomas,2019).

ومن أهمّ مسؤوليات مجلس التعليم تعيين مدير التعليم لمقاطعة التعليم، والذي يسمى بالمراقب، وتعتبر مسألة حساسة جدًّا لكون مدير التعليم هو الرجل الأول في التعليم. مدير التعليم أو ما يسمى بالمراقب في المقاطعات التعليمية هو الرجل الأول والسلطة الأقوى في تسيير الأعمال في المدارس التابعة لسلطته، وله الصلاحيات الواسعة لاتخاذ القرارات المصيرية مثل تعيين قيادات المدارس والمعلمين، كما يقوم المدير/المراقب بأعمال واسعة ومعقدة، ويكون دائمًا تحت أنظار الإعلام والأهالي في حالة حدوث أية جريمة أو حادث، وفي المقابل ينسب إلى الفضل بشكل كبير في نجاح مدارس المقاطعة مثل تحسين تحصيل التلاميذ العلمي، وفوز الفرق الرياضية المدرسية على مستوى الولاية ونحوهما (Kowalski, & Brunner, 2011).

ويعاون المراقب عدة مساعدين، وكل مساعد مسؤولٌ عن ملفات خاصة، مثل: التطوير المهني للمعلمين، والتعامل مع الإعلام،وهناك مساعدون للأمور القضائية والمالية، ومساعد مدير تعليم لشؤون المناهج؛ لأنه لا توجد مناهج وطنية، فكل مديرية تعليم مسؤولة عن المناهج التي سوف تدرس في مدارسها، ولمدراء المدارس والمعلمين دور كبير في تصميم المناهج. وكلما كان عدد المدارس والطلبة أكبر كلما كان عدد المساعدين أكبر. ويأتي مدير المدرسة في المرتبة الثالثة بعد المراقب ومساعديه، ويلعب مدراء المدرسة أدوارًا مهمة منها المساعدة في اختيار المعلمين، وإعداد الميزانية، ومسؤولية النقل المدرسي، والتطوير المهني، وتقييم المعلمين، وغيرها(Kowalski, & Brunner, 2011) .

تمويل المدارس:

تموَّل المدارس العامة من أموال دافعي الضرائب والتي يتم تحصيلها من ثلاثة مستويات حكومية، وهي الحكومة الفيدرالية وحكومة الولاية وحكومة المقاطعة. وتختلف نسبة التمويل بين الجهات الثلاث من منطقة تعليمية إلى أخرى، ولكن بشكل عام تأتي الأموال الأكثر من قبل الولاية، وهي أموال ضرائب القيمة المضافة على المشتريات وضرائب الدخل مع بعض الضرائب على القطاعات التجارية. تدفع حكومة الولاية تقريبًا 60% من ميزانيات المدارس الحكومية. وتساهم الحكومة الفيدرالية بجزء جيّد من ميزانية المدرسة خصوصًا في تمويل برامج التربية الخاصة وبرامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها، ويتراوح الدعم الفيدرالي حسب معايير معينة ويسهم تقريبًا بنسبةٍ بين 8 إلى 15 من ميزانية المدارس الحكومية. كما تساهم حكومة المقاطعات بنسبة تتراوح بين 20 إلى 50 في المئة من ميزانية المدرسة، وتأتي تلك الأموال من الضرائب السنوية على عقارات السكان في المقاطعة التعليمية. وبلغت مخصصات المدارس العامة لعام 2022 حوالي 764 مليار دولار، ومتوسط تكلفة الطالب الواحد أكثر من 17 ألف دولار أمريكي. ودفعت الحكومة المزكزية أكثر من 60 مليار دولار للمدارس العامة، بينما بلغت مساهمات حكومات الولايات 357 مليار دولار، وأنفقت حكومات المقاطعات 347 مليار دولار على المدارس العامة. وتختلف تكلفة التعليم لكل تلميذ بحسب المكان الجيوغرافي، فقد بلغ متوسط تكلفة التعليم في ولاية نيويورك حوالي 30،2 ألف دولار بينما بلغت تكلفة التعليم للطالب في ولاية ايدهو حوالي 10 ألف دولار لعام 2022(Irwin & Others, 2023).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854

ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com



Volume (93) July 2023 العدد (93) يوليو 2023

المبحث الثالث
التحديات القضايا التي تواجه التعليم العام في الولايات المتحدة

تُواجه الساحة التعليمة في الولايات المتحدة عددًا كبيرًا من التحديات والقضايا التي تُثير الرأي العام، وبعض التحديات هي تحديات سائدة في قطاعات التعليم في العالَم مثل انتشار العنف والتنمُّر، تدنِّي النظرة الاجتماعية للمُعلِّمين، انخفاض دخل المعلِّمين مُقارنة بالمهن الأخرى، كثرة التسرُّب من مهنة التعليم. لكن هناك مشاكل وتحديات وقضايا تتفرَّد بها الساحة التعليمية في الولايات المتحدة عن غيرها، سوف نعرضها في هذا المبحث.

الفقر والتعليم:
بدأت الطبقة الاقتصادية المتوسِّطة في المجتمع الأمريكي تتلاشى بشكلٍ سريع، وتنحدر لمستويات الفقر، فقد كان جلُّ الأمريكان ينتمون للطبقة المتوسِّطة أو العليا في البلاد حتى فترات قريبة، ففي بداية السبعينات من القرن الماضي كان 61% من الشعب الأمريكي يُنسب إلى الطبقة المتوسِّطة، لكن في عام 2021 قلَّت نسبة الطبقة المتوسِّطة إلى 50%، ويتوقَّع الاقتصاديون أن تقلَّ نسبة الطبقة المتوسِّطة بشكل أكبر في الأعوام القليلة القادمة. وتُقدَّر نِسَب الفقر في الولايات المتحدة الأمريكية بـ 11.4% في شهر يناير لعام 2020، ومن المتوقَّع أن تكون النسبة أكبر بسببِ تداعيات أزمة كورونا وآثارها التي لا زالت مُستمرَّة. ويعيش أكثر من 32 مليون مواطن أمريكي تحت خطِّ الفقر، ويُعرف الفقر في أمريكا بأن يكون الدخل العام للأسرة أقلَّ من المعدَّل الفيدرالي للفقر، فعلى سبيل المثال: يبلغ خطُّ الفقر الفيدرالي لأسرة من أربعة أشخاص 600,24 دولار سنويًّا، فإذا كان دخل العائلة المكوَّنة من أربعة أقلَّ من ذلك المبلغ فهم فُقراء يستحقُّون مُساعدات حكومية (Creamer & Others, 2022).
ويبدأ تأثير الفقر على الطفل من مرحلة الحمل، حيث إنَّ أُمَّه غالبًا لا تملك نفقات زيارة الطبيب لمراقبة جنينها صحيًّا؛ بسب عدم وجود نظام صحيٍّ مجانيٍّ للعلاج كما في الدول العربية والأوربية وكندا... الخ. وقد يكون في حالات عديدة أنَّ الأنثي أو الأمَّ تحمل هذا الجنين خارج مُؤسَّسة الزواج، وهذا الذي يكثر في الأحياء الأمريكية الفقيرة، ونظرًا لعدم القُدرة المالية على مُراجعة الأطبَّاء خلال مرحلة الحمل وكذلك الولادة؛ فإنَّ نسبة الإعاقات الجسدية والعقلية تزيد بين الفقراء، وبعد عملية الولادة تستمرُّ مُعاناة هذا الرضيع مع نقص التغذية الكافية والمراجعات الطبية؛ لعدم توفُّر النقد الكافي لدى الأُسر الفقيرة، مِمَّا يُهدِّد العديد من الرُّضَّع بتعرُّضهم لأمراض ومشاكل صحيَّة تُؤثِّر على قُدراتهم العقلية والجسمية. فنجد أنَّ نِسَب قلَّة التغذية والجوع مُنتشرة بين الصغار والرُّضَّع في الأحياء الفقيرة. وتُقدِّر الإحصائيات أنَّ طفلًا بين خمسة إلى ستة أطفال يُعاني من نقص التغذية نتيجة الفقر في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي نسبة لا تتفق مع مكانة البلاد في الأوساط العالمية، خصوصًا أنَّها تدعم برامج إنسانية بكلِّ دول العالَم، وهذا مَثار جدلٍ؛ لماذا لا تُساعد الحكومة فقراءها قبل مُساعدة فقراء الدول الأخرى؟ وهذا ما يُغضب بعض الأمريكان من دافعي الضرائب، وذلك أنَّ أموالهم تذهب لدعم دول أخرى بعيدة، ولا تُوجَّه إلى الداخل الأمريكي.
وللفقر علاقة قوية مع الفشل الدراسي في المجتمع الأمريكي حسب الدراسات التي تجاوز عددها الألف دراسة؛ وذلك لكونها قضية قديمة مُتجدِّدة، وتُسجِّل الإحصائيات نِسَبًا مُفزعة في عدد الأطفال الذين هم في سِنِّ المدرسة الذين يعيشون في الفقر. ووفقًا لمعلومات مركز الإحصاء التربوي فإنَّ 31% من تلاميذ المدارس الحكومية يعيشون في أحياء فقيرة أو فقيرة جدًّا في عام 2006 للميلاد. لكنَّ الوضع الاقتصادي تفاقم بشكل سريع جدًّا، وفي عام 2013 للميلاد قدَّرت الإحصائيات أنَّ 49% من أطفال البلاد بين سِنِّ الخامسة حتى السابعة عشرة يعيشون في أحياء فقيرة أو فقيرة جدًّا.
وللفقر آثرٌ سلبيٌّ على التعليم، ويُساهم في ازدياد المشكلات السلوكية، وكذلك الأطفال الفقراء مهاراتهم اللغوية أقلُّ من أقرانهم مِمَّن يعيشون في أُسر من طبقات أغنى، ورغم المصاعب المالية الكبيرة التي تُعاني منها المدارس الحكومية ونقص التمويل فيها، فلا تستطيع المدارس أن تقف مكتوفة الأيدي، وتلعب دورًا سلبيًّا في عدم مُساعدة التلاميذ الفقراء، لكن مُساعدة الطلبة الفقراء يضغط على المدارس بشكل كبير خصوصًا على ميزانيَّتها، كما أنَّ كثيرًا من المدارس تتخلَّى عن تقديم أو تقليل الخيارات التعليمية المتعلِّقة بالمواد الاختيارية لتوفير مبالغ مالية، وتُوفِّر المدارس تكاليف رواتب بعض المعلِّمين مِمَّن يخدمون في مواد غير أساسية مثل الموسيقى والتمثيل؛ لصرف تلك المبالغ على الخدمات المقدَّمة للطلبة الفقراء، ومن البرامج المقدَّمة للفقراء: تُقدِّم المدارس الحكومية

ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (93) July 2023 العدد (93) يوليو 2023



وجبات غذائية يومية لأكثر من 22% من التلاميذ بشكل مجانيٍّ أو مُخفَّض وذلك لمعاونة أكثر من 13.5 مليون طالبٍ يُعانون من مشاكل الحصول على غذاء كافٍ؛ نظرًا للفقر الشديد.كما تحرص المدارس على توزيع المعلَّبات الغذائية أيامِ الإجازات وعُطل نهاية الأسبوع على التلاميذ الفقراء، وهذا كله يُشكِّل ضغطًا كبيرًا على المدرسة، خصوصًا أنَّها تعمل ذلك العمل الجليل وهي تُعاني من الفقر. ويُعتبر التلاميذ الفقراء أكثر قابلية للفشل الدراسي وترك المدرسة من التلاميذ الذين ينتمون لعوائل غنية، كما تنتشر بين التلاميذ الفقراء نِسَب عجز التعلُّم والإعاقات بشكل عام مُقارنة بزملائهم الأغنياء.

كثرة الاختبارات:
يعتبر بعضُ الباحثين أنَّ القوانين التعليمية قد ساهمت في انتشار ظاهرة الإسراف في تطبيق الاختبارات بما فيها الاختبارات المعيارية على طلاب المدارس العامة في الولايات المتحدة، ويُعدُّ تقرير الأمَّة الصادر عام 1983 أنَّ التعليم في خطر، ومن أهمِّ مشاكله انتشار الاختبارات المعيارية في الولايات المتحدة، حيث وصف التقرير أنَّ التعليم العام في الولايات المتحدة وصل مرحلة الفشل، ويجب إصلاحه، ومن ضمن التوصيات: فرض الاختبارات المعيارية؛ لقياس المخرَجات التعليمية وقياس التعلُّم. كما ساهمت القوانين الأخرى مثل قانون (لا طفل خلف الركب) الصادر عام 2001 في زيادة الاعتماد على درجات الاختبارات التحصيلية للطلاب في بعض الصفوف الدراسية للحُكم على جودة المدارس(Ravitch, 2016). وقد تُغلق المدارس التي يُحرز طلابها درجات ضعيفة في نتائج الاختبارات المعيارية. وبرغم إيجابيات الاختبارات المعيارية حيث إنَّها تقيس تعلُّم الطلاب إلا أنَّها تسبَّبت في وجود بعض السلوكيات السلبية، منها التلاعُب بإجابات الطلاب في الاختبارات المعيارية غير المحوسبة، والسبب في التلاعُب أو تغشيش الطلاب الإجابات خلال الاختبارات هو خشية منسوبي المدارس من خسارة وظائفهم؛ لأنَّ قانون 2001 ينصُّ على أنَّ المدارس العامة التي تتلقَّى تمويلًا حكوميًّا يجب أن يُربط تقييم مُعلِّميها بدرجات طلابهم، وكذلك المدارس التي لا يُحرز طلابها درجات جيدة لعدَّة أعوام يجب إغلاقها وإعادة تشكيل المدارس بكادر جديد، وجميع المدارس العامة تتلقَّى نِسبة لا تقلُّ عن 8% من تمويلها من واشنطن، فهي مُضطرَّة لمسايرة هذا القانون(Zhao,2014). ويقول بعض الباحثين: إنَّ الاعتماد الكلي على نتائج الاختبارات المعيارية سواء التي تقوم بها إدارة التعليم في الولايات أو الاختبارات الدولية لتقييم المدارس والمعلِّمين ليست طريقة عادلة، فبعض المدارس تقع في أحياء فقيرة يُعاني طلابها من قلَّة الغذاء ومشاكل صحية وسلوكية واجتماعية بالإضافة لقلَّة مستوى التعليم بالنسبة لأولياء الأمور، فهذه العوامل تُؤثِّر على تعلُّم الأطفال ودرجاتهم، وهي مُتغيِّرات لا تُراعيها الاختبارات المعيارية، لذلك ينصح الباحثون بأن تقوم الحكومات في الولايات المتحدة بالتركيز على حلِّ مشاكل الفقر والمشكلات الاجتماعية، وليس فقط رمي المسؤولية على المدارس(Hursh, 2005) .

الطلاب الشواذ:
من القضايا الحديثة على الساحة التعليمية، وبعد تحصيل حقوق الأشخاص الشواذ في الولايات المتحدة، انتشرت ظاهرة المتحوِّلين جنسيًّا من الطلاب في المدارس العامة، وفي ظلِّ ارتفاع أصوات الحقوقيين المدافعين عن هذه الفئة الشاذة واستغلال السياسين والمؤثِّرين لقضية ما يُسمَّوْن بالمثليين، أصبح التحدُّث بشيء سلبيٍ أو طرح رأي مضاد قد يقود إلى مُشكلات كبيرة، وهذا يشمل المدارس أيضًا، حيث تجد المدارس العامة مشكلةً في المسابقات الرياضية التي تُعتبر مهمَّة في مُؤسَّسات التعليم الأمريكية، فقد يُشارك أحد المتحوِّلين من الذكور في مُسابقات للإناث دون قُدرة المدرسة على التدخُّل؛ خشية مُساءلات قانونية، وهذا من شأنه أن يُؤدِّي إلى تفوُّق الطلاب المتحوِّلين وإحراز الفوز في المسابقات الرياضية على الإناث؛ بسبب اختلاف التكوين الجسماني. وأيضًا من القضايا المرتبطة بالطلبة الشواذ والمتحوِّلين مسألة استخدام دورات المياه، حيث يخشى أولياء الأمور على بناتهم من استخدام دورات المياه بسبب استخدام الطلاب المتحوِّلين جنسيًّا دورات مياه تختلف عن جنسهم الحقيقي؛ مِمَّا يقود للتحرُّشات الجنسية. وقد قامت بعض المدارس ببناء حمامات خاصة غير محدَّدة الجنس لحلِّ هذه الإشكالية، كما يتعرَّض الطلاب المتحوِّلون جنسيًّا والشواذ لنسب أكبر من التنمُّر في المدارس العامة(Gibbs, 2023).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (93) July 2023 العدد (93) يوليو 2023



حوادث القتل الجماعي في المدارس:

لا يكاد يمرُّ عامٌ دراسي بدون حدوث مجازر طلابية سواء في المدارس أو الجامعات؛ بسبب استخدام الأسلحة النارية، ومن أحدث المجازر ما حدث في عام 2022 في مدرسة ابتدائية في مدينة أوفلد في تكساس، حيث قام طالب في المرحلة الثانوية يُدعى سلفادور راموس بفتح النار بالمدرسة الابتدائية، وقام بقتل 19 طفلًا واثنين من أعضاء هيئة التدريس مع إصابات أخرى. وتُعدُّ حادثة عام 1840 من أوَّل حوادث إطلاق النار في المؤسَّسات التعليمية الأمريكية، وتحديدًا في جامعة فرجينيا، حيث قتل طالبٌ جامعي في تخصُّص القانون أحد أساتذته، وقتل طالبٌ في ولاية كنتاكي مدير مدرسته بطلقة نارية في عام 1853؛ بسبب عقاب المدير لأخيه الأصغر في يوم سبق يوم القتل. وفي عام 1856 قتل مدير مدرسة تلميذًا مُشاغِبًا بعد ضرب مُبرِّح؛ بسبب عدم طاعة التلميذ لمدير المدرسة بعد نصحه بعدم العبث بإحدى عشش الطيور، لكنَّ التلميذ المشاغب لم يستمع للمدير، وقتل إحدى الطيور مِمَّا جعل مدير المدير يشتاط غضبًا على التلميذ، ويُبرحه ضربًا وخنقًا حتى تُوفِّي الصغير ، ولَمَّا عرف والد الطفل الخبر ذهب للمدرسة وقتل المدير بواسطة مسدس شخصي. وفي عام 1898 قام مجموعة من المراهقين بإيذاء تلميذ خلال معرض مدرسي في ولاية فيرجينيا، وعندما حاول المدرِّس الدفاع عن تلميذه، قام أحد أفراد هذه المجموعة بإخراج المسدس وقتل المدرس وخمسة آخرين في المعرض المدرسي. (Katsiyannis & Others, 2023;Lee, 2013) ومن أبرز حالات إطلاق النار في المدارس الأمريكية الحوادث التالية: في عام 1999 قام طالب بالمرحلة الثانوية في ولاية كولورادو بقتل 13 من زملائه ثم قتل نفسه. وأيضًا في عام 2012 قام شخص مختلٌّ عقليًّا بقتل 28 تلميذًا ومعلِّم في مدرسة ابتدائية في ولاية كونيكتيكت. وفي عام 2018 قام شخص بقتل 17 طالبًا ومدرِّس في مدرسة ثانوية في فلوريدا. وتختلف أسباب حوادث استخدام الأسلحة النارية في المدارس؛ منها سهولة الحصول على الأسلحة النارية وانتشارها، وكذلك تعرُّض الأشخاص مِمَّن يقومون باستخدام الأسلحة للتنمُّر، أو وجود اختلالات نفسية. ومهما اختلفت الدوافع تبقى جرائم القتل الجماعي في المدارس من أهم التحديات التي يُعاني منها التعليم العام في البلاد (Lee, 2013).

التفاوت بين الأجور بين الجنسين:

من القضايا الساخنة في الساحة التعليمية في الولايات المتحدة الفروق بين دخل الذكور والإناث العاملين في المدارس، وقد كان من الشائع تفاوت الأجور بين الرجل والأنثى، حتى بين مَن يعملون في نفس المهنة قبل قانون الحقوق المدنية لعام 1964 والذي ساوى بين الأجور للجنسين. وتشغل المرأة معظم مقاعد التدريس بنسبة كبيرة، حيث تُمثِّل أكثر من 78%، بينما لا يُشكِّل الرجل إلا 24% تقريبًا من مجموع المعلِّمين في المدارس المموَّلة حكوميًّا للعام 2018، لكنَّ المعادلة تنقلب رأسًا على عقب عند النظر في إحصائيات المناصب القيادية في مجال التعليم العام، وبشكل غير مُنسجم مع المسار الطبيعي، فقد ذكر مركز الأبحاث التربوي الوطني أنَّ نِسبة النساء العاملات بوظيفة (مدير مدرسة) فقط 54% مُقابل 46 % للرجال في نفس العام المذكور. وتجدر الإشارة إلى أنَّ متوسِّط رواتب مُديري المدارس يُمثِّل تقريبًا ضعف رواتب المعلِّمين في المدارس الأمريكية، فعلى سبيل المثال إذا كان متوسِّط أجر المدرِّس خمسين ألف دولار سنويًّا فإنَّ المدير يحصل على مئة ألف دولار سنويًّا. ويتمُّ تنصيب مُديري المدارس في العادة من قِبَل مُراقب التعليم في المنطقة، وقد ذكرت إحصائيات وزارة العمل أنَّ وسيط راتب مدير المدرسة سنويًّا (القيمة بين الأعلى والأدنى) لعام 2017 يبلغ 300,94 دولار، بينما بلغ متوسِّط راتب المدرس 950,58 دولار سنويًّا، تُقسم بشكل شهري. وأيضًا تقلُّ نِسبة تواجُد النساء في وظائف مدير التعليم أو مساعد مدير التعليم، حيث إنَّ الرجال يشغلون أكثر من 73% من نِسَب الوظائف القيادية في مجالس التعليم، ويتقاضون أجورًا عالية، وهو ما يُبرر تفاوت الدخل بين الرجال والنساء في قطاع التعليم العام (Irwin &Others, 2023).

العدالة الاجتماعية في تمويل المدارس الحكومية:

يُعدُّ التمويل من أهمِّ التحديات التي تُواجه المدارس العامة الأمريكية، وتمويل المدارس العامة يكون من أموال دافعي الضرائب من ثلاثة جهات حكومية: الأولى: الحكومة الفيدرالية في واشنطن، الثانية: حكومات الولايات والتي يبلغ عددها 50 ولاية إضافة لمقاطعة كولمبيا، والجهة الثالثة: السلطات المحلية التي تتبع لها مقاطعة التعليم. وتختلف قيمة ونِسَب التمويل بين الجهات الثلاث من منطقة تعليمية إلى أخرى، ولكن بشكل عام تأتي الأموال الأكثر من قِبَل الولاية، وهي أموال ضرائب القيمة المضافة على المشتريات وضرائب الدخل مع بعض

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810

مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (93) July 2023 العدد (93) يوليو 2023


الضرائب على القطاعات، وتُساهم كذلك الحكومة الفيدرالية بجزءٍ جيد من ميزانية المدرسة خصوصًا في تمويل برامج التربية الخاصة وبرامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها، ويتراوح الدعم الفيدرالي حسب معايير مُعيَّنة، ويُسهم تقريبًا بنسبة بين 8 إلى 15 في المئة من ميزانية المدارس الحكومية. كما تُساهم حكومة المقاطعات بجزءٍ كبير من ميزانيات المدارس، وتأتي تلك الأموال من الضرائب السنويَّة المتحصَّلة من الضرائب على عقارات السكان في المقاطعات، ويزداد الصرف على المدارس العامة عامًا بعد عامٍ بشكل مُطَّرد، وقد بلغ إجمالي ما أُنفق على مدارس التعليم العام حوالي 762 مليار دولار لعام 2018 /2019، وتزداد النفقات بسرعة كلَّ عام. وفي نفس العام الأكاديمي المذكور أنفقت الحكومة المركزية قرابة 63 مليار دولار على دعم بعض البرامج في المدارس العامة مثل برامج تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، بينما تتحمَّل حكومات الولايات وحكومات المقاطعات الجزء الأكبر من نفقات التعليم، وقد بلغ مجموع ما أنفقته حكومات الولايات على المدارس الحكومية للعام المذكور حوالي 371 مليار دولار، بينما تجاوز مجموع ما أنفقته سُلطات المقاطعات قرابة 361 مليار دولار؛ لتوفير التعليم المجاني للأطفال. ويبلغ متوسِّط الإنفاق على الطالب الأمريكي في المدارس العامة للعام 2018/ 2019 م حوالي 14891 دولار سنويًّا، وتختلف النسبة من ولاية إلى أخرى، حيث يُنفَق على التلميذ في ولاية نيويورك مبلغ يتجاوز الـ20 ألفًا، بينما يكون متوسِّط تكلفة تعلُّم التلميذ في ولاية أيداهو أقلَّ من 9000 دولار سنويًّا. كما تختلف أجور المعلِّمين والإداريين بحسب المكان الجغرافي، فلا يُوجد نظام أو سُلَّم رواتب محدَّد لرواتب العاملين في القطاع التعليمي الأمريكي(Irwin &Others, 2023).

وتستقبل المدارس الحكومية في جميع الأحياء والمناطق في ولاية ما نفس القدر من التمويل من واشنطن والحكومات المحلية تقريبًا حسب عدد التلاميذ وعدد البرامج التعليمية المموَّلة فيدراليًّا، مثل التربية الخاصة وتعليم الأطفال غير الناطقين باللغة الإنجليزية كلغة أولى، لكنَّ التبايُن يكون في قدر التمويل القادم من النطاق المحلِّي أو السلطات المحلية، وليس في نطاق الولاية أو الحكومة المركزية، لذلك يكون هناك تبايُن كبير في إيرادات المدارس بحسب المقاطعة التعليمية؛ ففي المدارس التي تقع في مقاطعات يكون فيها الفقر مُنتشرًا تُعاني إدارة المدارس من قلَّة تنفيذ العديد من البرامج؛ مما يُؤثِّر على جودة الخدمات التعليمية، بعكس المدارس في المقاطعات الغنية التي يكون للمدارس فيها إيرادات أعلى، وتكون المدارس أكثر قدرة على توفير برامج تعليمية وإثرائية؛ مِمَّا يُحسِّن جودة الخدمات التعليمية وغير التعليمية، وقد يقود ذلك لتفاوت كبير بين الأطفال الأثرياء والفقراء، ويُؤثِّر في العدالة الاجتماعية في التعليم، وهي من القضايا الهامة في التعليم الأمريكي (Irwin &Others, 2023).

المدارس المستقلَّة:

من القضايا المعاصرة في التعليم الأمريكي انتشار مدارس الإدارة الذاتية أو يُسمَّى بالمدارس المستقلَّة على حساب المدارس التقليدية، والمدارس المستقلَّة هي: مدارس ذات استقلال إداري تُموَّل حكوميًّا، وقد افتُتحت أوَّل مدرسة مستقلَّة عام 1991، وقد حقَّقت النجاح لتنتشر في الولايات المتحدة بشكل سريع، وقد وصل عدد المدارس المستقلَّة لأكثر من 7500 مدرسة، يَدرس بها أكثر من 3 مليون طالب(Irwin &Others, 2023). ومن إيجابيات المدارس المستقلَّة أنَّها وفَّرت خيارًا تعليميًّا للأُسر من الطبقات الفقيرة والمتوسِّطة في اختيار الخيار التعليمي الأنسب لأطفالهم، فهؤلاء العوائل لا يستطيعون إرسال أبنائهم للمدارس الخاصة؛ بسبب التكلفة المالية العالية، لذلك كانوا في السابق يضطرُّون للدارسة في مدرسة الحي بغضِّ النظر عن جودتها، ولكن مع انتشار المدارس المستقلَّة أصبح هناك خيار إضافي للعوائل؛ إمَّا مدرسة الحي أو المدرسة المستقلَّة(Sowell, 2022).

وقد ساهم في التسويق لهذا النوع من المدارس العديد من السياسيين، وكان بعض هؤلاء السياسيين -خاصة من الحزب الجمهوري- يُشجِّع هذا النوع من المدارس نكاية في المدارس التقليدية التي يشترك منسوبوها في نقابات المعلِّمين، وهما نقابتان كبيرتان، تعتبر أكبر نقابات العاملين في الولايات المتحدة، وتقفان في تمويل مُرشَّحي الحزب الديمقراطي، لذلك كان للجانب السياسي دورٌ كبير في انتشار المدارس المستقلَّة التي لا ينتمي مُعلِّموها لأيِّ نقابات، بعكس نُظرائهم في المدارس التقلدية، أيضًا مِمَّا ساعد في انتشار المدارس المستقلَّة عملية التسويق الإعلامي لقضية أنَّ معدَّل درجات الطلاب في المدارس المستقلَّة أعلى من المدارس التقليدية في الاختبارات المعيارية، وهذا صحيح في كثير من الأحيان، لكن المدارس التقليدية لا تستطيع

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (93) July 2023 العدد (93) يوليو 2023



رفض قبول أيِّ طالب بناءً على حالته الصحية أو الحركية أو العقلية، بينما المدارس المستقلَّة تستطيع قبول أفضل المتقدِّمين(Houston& Henig, 2023). وتدخل درجات الطلاب من ذوي الإعاقة في متوسِّط درجات الاختبارات لطلاب المدارس، بعكس المدارس المستقلّة التي لا يوجد بها الكثير من الطلاب الذين لديهم مشاكل تعليمية، لذلك تميل الكفَّة لمصلحة المدارس المستقلَّة في هذا الجانب، والمقارنة هنا غير عادلة.
ومن السلبيات التي تُؤخذ على المدارس الخاصة عدم تمتُّع المعلِّمين فيها بحقوق وظيفية وأجور مُماثلة لزُملائهم في المدارس التقليدية، وكذلك عدم السماح لمعظم أساتذة المدارس المستقلّة بالانتماء للنقابات لحماية حقوقهم من الفصل التعسُّفي، ومِمَّا يُعاب على المدارس المستقلّة عدم الحرص على مُؤهَّلات المعلِّمين، فكثير من مُلَّاك تلك المدارس يهتمُّون بالربح، حيث يتلقَّوْن أموالًا عن كلِّ طالب بشكل مُماثل للمدارس التقليدية التي تقع في نفس المقاطعة، ويُعاب على كثير من المدارس المستقلَّة أيضًا عدم امتلاك مباني مدرسية مجهَّزة تُحاكي المدارس التقليدية. ويُشكِّل استمرار التوسُّع في المدارس المستقلَّة خطرًا على المدارس التقليدية، ويُهدِّد وجودها، وهذا ما يُقلق بعض المهتمِّين بالجوانب التعليمية، حيث إنَّ الإقبال أصبح أكثر على المدارس المستقلَّة؛ بسبب امتلاكها أدوات تسويقية قوية بعكس المدارس التقليدية. وفي الولايات المتحدة تُخصَّص أموال لكلِّ مُتعلِّم، وهذه الأموال تذهب حيثما ذهب الطالب، إمَّا للمدرسة التقليدية أو المستقلَّة، وهذا ما تسبَّب في مشكلات مالية ونقص في تمويل المدارس التقليدية التي فقدت جزءًا من إيرادتها. واشارت بعض التقارير ان المدارس المستقلة اعادت الفصل العنصري في المدارس حيث لا يتوفر التنوع العرقي في المدارس المستقلة مقارنة بالمدارس التقليدية (Monarrez & Others, 2022).

المهاجرين غير الشرعيين:
من التحديات التي تُواجه قطاع التعليم العام توفير خدمات التعليم لأبناء المهاجرين غير الشرعيين، والذين يُقدَّر عددهم بحوالي 11 مليون شخص، ويبلغ أبناء المهاجرين غير الشرعيين قرابة المليون متعلِّم في المدارس العامة. ويضمن القانون الأمريكي تعليم المهاجرين غير الشرعيين بعد كسب قضايا في المحكمة العليا، ففي عام 1982 للميلاد حكمت المحكمة العليا بحقِّ الطفل الذي يعيش بطريقة غير نظامية في أمريكا في التمتُّع بحقِّ التعليم المجاني في المراحل الدراسية الأساسية، وقبل ذلك التاريخ كانت بعض المدارس الحكومية لا تقبل تسجيل الطفل بدون وثائق رسمية تُثبت أنَّه مواطن أو مُقيم بصورة قانونية، وبسبب عدم دفع مُعظم المهاجرين غير الشرعيين ضرائب على الدخل والعقار، وذلك يضرُّ بإيرادات المدارس في الأحياء التي يسكنها الكثير من المهاجرين غير الشرعيين؛ لأنَّ المدارس العامة تُموَّل من أموال الضرائب، سواء على المستوى الفيدرالي أو على مستوى الولاية أو المستوى المحلي. لذلك تُعاني المدارس في بعض المقاطعات التي يكثر فيها المهاجرون غير الشرعيين من قلَّة تمويل البرامج التعليمية؛ مِمَّا يُؤثِّر على جودة التعليم في تلك المدارس، وبجانب الصعوبات المتعلِّقة بالتمويل يكثر الجهل والعنف والأمِّيَّة بين المهاجرين غير الشرعيين؛ مِمَّا يُؤثِّر على أبنائهم وسلوكهم، بالإضافة لعدم إتقان المهاجرين غير الشرعيين للغة الإنجليزية؛ مِمَّا يستدعي من المدارس فتح برامج تقوية وبرامج تعليم لغة إنجليزية لغير الناطقين بها، وهذا عبء إضافي على المدارس والنظام التعليمي(Vargas,2022) .

نقابات المعلِّمين:
تلعب نقابات المعلِّمين دورًا هامًا في التعليم العام الأمريكي منذ منتصف القرن العشرين إلى وقتنا الحالي، خاصة نقابات المعلِّمين الكبرى، وهي تشمل: جمعية التربويين الوطنية والتي تضمُّ غالبية المدرِّسين، وعدد أعضائها (3200.000)، وجمعية المعلِّمين الفيدرالية وعدد أعضائها في عام 2018 زاد عن (1800.000) تربوي. ومن المهم معرفة أنَّ المعلِّمين في أغلب المدارس الحكومية التقليدية مُلزَمون بشكل عام بالانضمام لإحدى هاتين الجمعيتين (التربوية الوطنية أو الفيدرالية) حسب المكان الجغرافي، حيث إنَّ كلَّ مُقاطعة تعليمية لديها نقابة معلِّمين تابعة لإحدى هاتين الجمعيتين الضُّخميين على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية. وقد قدَّمت نقابات المعلِّمين في المدارس العامة التقليدية بشكل عام أعمالًا جيدة للمعلِّمين على مدار عقود، منها: المفاوضات الجماعية مع مجالس التعليم نيابة عن المعلِّمين فيما يخصُّ الحقوق الوظيفية مثل زيادة المرتبات الشهرية، طريقة تقييم المدرِّسين، عدد ساعات العمل وغيرها. وساعد هذا الإجراء في تفرُّغ المدرِّسين للتركيز على أعمال التدريس. كما ساعد وجود النقابات التي تُمثِّل المعلِّمين في المفاوضات الجماعية القياديين في مجالس التعليم

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (93) July 2023 العدد (93) يوليو 2023



لتوفير الوقت والجهد، حيث يتلقَّوْن مَطالب المدرِّسين من جهة واحدة معروفة؛ مِمَّا يُسهِّل سلاسة عمليات المفاوضات وتقليل الأوقات المهدَرة في تظاهُر المدرِّسين وإضراباتهم؛ مِمَّا يضرُّ التلاميذ وتعليمهم.
ومن إيجابيات النقابات مُتابعة الحقوق الوظيفية للمعلِّمين والعقود والتأكُّد من التزام مجالس التعليم في عملية تطبيقها، كما تُساهم النقابات في توفير الأمن لوظيفي للمعلِّم، فلا تستطيع مدرسة عامة والتي تنتمي إداريًّا لمجالس التعليم فصل معلِّم لأسباب غير شرعية أو تعسُّفية، وإذا حدث ذلك فإنَّ لدى نقابات المعلِّمين المحامين للدفاع عن المعلِّمين، وقد حدث هذا في مُناسبات عديدة، حيث تصل الأمور للمحاكم، مِمَّا يُشعر المدرِّسين بأنَّهم في نوع من الأمان الوظيفي في مهنة التعليم.

وفي الفترة الأخيرة وتحديدًا في العقود الثلاثة الأخيرة ظهرت موجة مضادَّة لنقابات المعلِّمين، تتهمها بأنَّها السبب في تدهور الوضع التعليمي في البلاد الذي لا يُعدُّ مُتميِّزًا مُقارنة بالدول الإسكندنافية والشرق آسيوية، ومن السلبيات التي تُلصق بنقابات المعلِّمين: تهديد المدارس العامة ومجالس التعليم باستخدام القانون، وتخشى مديريات التعليم وما تتبعها من مدارس عامة تقليدية من نقابات المعلِّمين؛ لمعرفتهم بقدرات النقابات القوية من حيث رفع ومتابعة القضايا في المحاكم ضد كلِّ مَن يُحاول التعرُّض للمدرِّسين؛ مِمَّا يُكلِّف مجالس التعليم مبالغ كبيرة في توفير مبالغ مليونية لتعيين فريق من المحامين للدفاع عن مجلس التعليم في القضايا المرفوعة من النقابات، مِمَّا يُجبر مجالس التعليم على محاولة اتِّباع أوامر نقابات المعلِّمين التي تفرض أوامرها بقوَّة على مجالس التعليم. ومن الأشياء التي تُنسب إلى نقابات المعلِّمين في هذا الجانب عدم قدرة مجالس التعليم على فصل المعلِّمين غير المتقنين لعملية التدريس؛ خشية رفع قضية في المحكمة من قِبَل الجمعية التي تُمثِّل المعلِّمين، والخاسر الحقيقي في كلِّ ذلك هو الجودة التعليمية كما يزعم المنتقِدون لنقابات المعلِّمين في البلاد. ومن الأمور المأخوذة على نقابات المعلِّمين دخول نقابة المعلِّمين في الجانب السياسي بشراسة، حيث تتمتَّع بقدرات مالية ضخمة، وتُعتبر نقابة المعلِّمين من أهم الأطراف في التأثير على انتخابات رُؤساء الولايات المحلية أو حتى انتخاب رئيس الولايات المتحدة الأمريكية. فعلى سبيل المثال ساهمت جمعية التربويين الوطنية بمبالغ تقترب من التسعين مليون دولار خلال العشرين سنة الأخيرة (1998-2018)، ذهبت كلُّها لتأييد الحزب الديمقراطي الذي غالبًا ما يكون لديه نزعة يسارية اشتراكية مثل حفظ حقوق العاملين من خلال النقابات، وتوفير العلاج المجاني مُقارنة بالحزب الجمهوري الذي يُفضِّل غالبًا المشاريع اليمينية المتحرِّرة من قيود النقابات (DeAngelis, & Makridis, 2021;Duplantis,1995; Weiner,2012).

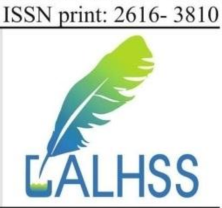
المراجع

1. Alexander, K., & Alexander, M. D. (2019). American public school law. West Academic Publishing.
2. Creamer, J., Shrider, E. A., Burns, K., & Chen, F. (2022). Poverty in the United States: 2021. US Census Bureau.
3. DeAngelis, C. A., & Makridis, C. (2021). Are school reopening decisions related to union influence?. *Social Science Quarterly*, *102*(5), 2266-2284.
4. Duplantis, M. M., Chandler, T. D., & Geske, T. G. (1995). The growth and impact of teachers' unions in states without collective bargaining legislation. Economics of Education Review, 14(2), 167-178.
5. Floden, R. E., Richmond, G., & Salazar, M. (2020). A nation at risk or a nation in progress? Naming the way forward through research in teacher education. Journal of Teacher Education, 71(2), 169-171.
6. Fraser, J. W. (2014). The school in the United States: A documentary history. Routledge.
7. Gibbs, C. L. (2023). Racing Towards the Supreme Court? Second Circuit Dismisses Challenge to Connecticut Policy Letting Transgender Girls Compete in High School Sports. LGBT Law Notes, 1-2.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (93) July 2023 العدد (93) يوليو 2023



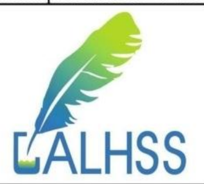
8. Goldstein, D. (2015). *The teacher wars: A history of America's most embattled profession*. Anchor.
9. Houston, D. M., & Henig, J. R. (2023). The “Good” Schools: Academic Performance Data, School Choice, and Segregation. AERA Open, 9, 23328584231177666.
10. Hursh, D. (2005). The growth of high-stakes testing in the USA: accountability, markets and the decline in educational equality. British Educational Research Journal, 31(5), 605-622.
11. Irwin, V. J. X. S. K. A. C. A. F. R., Zhang, J., Wang, X., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., ... & Parker, S. (2023). Report on the condition of education 2022. US Department of Education: National Center for Education Statistics, 2022-144.
12. Katsiyannis, A., Rapa, L. J., Whitford, D. K., & Scott, S. N. (2023). An examination of US school mass shootings, 2017–2022: Findings and implications. *Advances in neurodevelopmental disorders*, *7*(1), 66-76.
13. Kowalski, T. J. (2006). Evolution of the school superintendent as communicator. Communication Education, 54(2), 101-117.
14. Kowalski, T. J., & Brunner, C. C. (2011). The school superintendent: Roles, challenges, and issues. Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice.
15. Kraus, L. L., & Stevens, R. L. (2019). Brown v. Board of Education to ESSA: Sixty Years of Educational Change?. NATIONAL SOCIAL SCIENCE, 252, 56.
16. Lee, J. H. (2013). School shootings in the US public schools: Analysis through the eyes of an educator. Review of Higher Education & Self-Learning, 6(22).
17. Monarrez, T., Kisida, B., & Chingos, M. (2022). The effect of charter schools on school segregation. *American Economic Journal: Economic Policy*, *14*(1), 301-340.
18. Osborne, D. (2017). Reinventing America's schools: Creating a 21st century education system. Bloomsbury Publishing USA.
19. Peterson, C. E. (1964). The Common School Adovcate: Molder of the Public Mind. *Journal of the Illinois State Historical Society (1908-1984)*, *57*(3), 261-269.
20. Ravitch, D. (2016). The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education. Basic books.
21. Reese, W. J. (2011). America's public schools: From the common school to" no child left behind". JHU Press.
22. Shannon, J. H., & Hunter Jr, R. J. (2020). The Civil Rights Act of 1964: Beyond Race to Employment Discrimination Based on Sex: The'Three Letter Word'That Has Continued to Vex Society and The United States Supreme Court. Journal of Social and Political Sciences, 3(3).
23. Sowell, T. (2020). Charter schools and their enemies. Hachette UK.
24. Spring, J. (2020). The politics of American education. Taylor & Francis.
25. Spring, J. (2021). Deculturalization and the struggle for equality: A brief history of the education of dominated cultures in the United States. Routledge.
26. Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. Education policy analysis archives, 27(35).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.93.2023.854

ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810



مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (93) July 2023 العدد (93) يوليو 2023



27. Tan, G., Gupta, A., Wilgus, G., & Wilgus, G. (2019). From a nation at risk to no child left behind to race to the top: The US response to global competition. Investment in early childhood education in a globalized world: Policies, practices, and parental philosophies in China, India, and the United States, 107-158.
28. U.S. Department of Education.(2023). About us.U.S. Department of Education. Retreved from https://www2.ed.gov/about/landing.jhtml
29. Vargas, N. (2022). *Mexican American immigrants: social work students' perspectives* (Doctoral dissertation, California State University, Sacramento).
30. Weiner, L. (2012). The future of our schools: Teachers unions and social justice. Haymarket Books.
31. Zhao, Y. (2014). *Who's afraid of the big bad dragon?: Why China has the best (and worst) education system in the world*. John Wiley & Sons.

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (46) يونيو 2023
Volume (46) June 2023



تطور التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية (1628-1983) (دراسة تاريخية)

د. سعود غسان البشر
قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني: Salbsheer@Ksu.edu.sa

الملخص

تتميز مؤسسات التعليم في الولايات المتحدة بسمعة جيدة حول العالم، تجعل الباحثين مهتمين لاكتشاف تفاصيل مسيرة التعليم في الدولة الأقوى على مستوى العالم في مجالات عديدة، ويهدف هذا البحث لاكتشاف أهم الأحداث التاريخية التي مرت بها مسيرة التعليم العام في الولايات المتحدة، وأثرت عليه خلال الفترة ما بين عام 1628 إلى عام 1983م، وقد انطلقت أول مدرسة فيما يسمى اليوم الولايات المتحدة في عام 1628م في منهاتن في نيويورك، وتبعها افتتاح أول مدرسة عامة في عام 1635م، وهي المدرسة بوسطن النحوية، وقد قسم الباحث المراحل التاريخية في هذه الدراسة إلى ست مراحل، وذلك حسب المراحل التاريخية التي مر بها التعليم ما قبل الجامعي: المرحلة التاريخية الأولى: هي مرحلة ما قبل الاستقلال، أما المرحلة الثانية: تتعلق بالفترة ما بعد الثورة الأمريكية والاستقلال حتى نهاية العقد الثاني من القرن التاسع عشر، والمرحلة التاريخية الثالثة: هي ما بين عامي 1820 إلى اندلاع الحرب الأهلية، وهذه الفترة شهدت تغييرات كبيرة وانتشار للتعليم الابتدائي بسبب جهود عراب التعليم المجاني هوراس مان، أما المرحلة الرابعة: تعرض أبرز الحوادث والتغيرات الواقعة ما بين نهاية الحرب الأهلية وما تبعها من وقائع كان أبرزها: إنهاء الرق في البلاد حتى نهاية القرن التاسع عشر، والمرحلة الخامسة: تبرز أهم التفاصيل عن مسيرة التعليم في النصف الأول من القرن العشرين، والذي شهد ارتفاع لنسبة الالتحاق بالمدارس لجميع العرقيات بما فيهم السود، أما المرحلة التاريخية الأخيرة: فهي تغطي الفترة ما بين 1951 إلى 1983م، وما فيها من تفاصيل، بما فيها أهم القوانين التعليمية ومحكمات المحكمة العليا التي أثرت على مسيرة التعليم العام في الولايات المتحدة.

الكلمات المفتاحية: تاريخ التعليم، التعليم في الولايات المتحدة، المدارس في الولايات المتحدة.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (46) يونيو 2023
Volume (46) June 2023



The Development of Public Education in the United States of America (1628-1983) (A historical study)

Dr. Saud G. Albeshir
Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, KSA
Email: Salbsheer@Ksu.edu.sa

ABSTRACT

Education institutions in the United States have a good reputation worldwide, which makes researchers interested to discover the details of the education process in the most powerful country in the world in many fields. This research aims to discover the most important historical events that the public education process in the United States went through and affected it from 1628 to 1983. The researcher divided the historical stages in this study into six stages, according to the historical stages that K-12 education went through: The first historical stage: is the stage before independence. The second stage relates to the period after the American Revolution and independence until the end of the second decade of the nineteenth century. The third historical stage is between 1820 and the outbreak of the civil war, and this period witnessed significant changes and the spread of primary education due to the efforts of the godfather of free education, Horace Mann. The fourth stage presents the most prominent incidents and changes between the end of the civil war and the events that followed, the most prominent of which was the ending of slavery in the country until the end of the nineteenth century. Moreover, the fifth stage: the essential details of the education process, emerged in the first half of the twentieth century, which witnessed an increase in school enrollment for all ethnicities, including blacks. The last historical stage covers the period from 1951 to 1983 and its details, including the most critical educational laws and Supreme Court rulings that affected the history of public education in the United States.

Keywords: History of education, education in the United States, schools in the United States.

 DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (46) يونيو 2023
Volume (46) June 2023



المقدمة:

تتمتع مؤسسات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بسمعة حسنة حول العالم، خاصة في التعليم العالي؛ حيث تتصدر الجامعات الأمريكية التصنيفات العالمية كأفضل مؤسسات تعليمية وبحثية، لكن قد يكون التعليم العام في الولايات ليس بمستوى جودة التعليم العالي، ويعد النظام الأمريكي التعليم الحكومي من ضمن أفضل النظم التعليمية؛ حيث يحقق الطلاب الأمريكان درجات أعلى من المتوسط في الاختبارات الدولية، وتتميز المدارس الأمريكية باختلاف الأعراق والثقافات فيها، فكما هو معروف أن أمريكا هي أرض المهاجرين؛ حيث قصدها ملايين البشر من كل أصقاع المعمورة، ولا زالت أمريكا بلاد جاذبة لكثير من البشر الذين ينتظرون فرصة الوصول والاستقرار في بلاد الاحلام، فتجد في المدرسة الحكومية الواحدة تلاميذ من أصول مختلفة تشمل كل قارات العالم، وربما في مدرسة واحدة يجتمع فيها تلاميذ من ثلاثين دولة، كما هو الحال في المدارس الحكومية التي تقع قريبة من الجامعات الكبيرة، حيث يدرس الأطفال المرافقين لأولياء أمورهم الذين هم كذلك طلاب في الجامعات.

وبلغ عدد الطلاب في المدارس العامة في الولايات المتحدة في خريف 2021م، أكثر من 49.4 مليون متعلم، منهم 7.3 مليون يتلقون خدمات التربية الخاصة، كما يبلغ عدد التلاميذ من المهاجرين ممن يتلقون برامج تعليم اللغة الانجليزية لغير الناطقين بها قرابة 5 مليون طفل لنفس العام، وفي نفس العام بلغ مجموع طلاب المدارس الأهلية 4.7 مليون متعلم، ويشكل الطلاب من ذوي البشرة البيضاء 45% من مجموع طلاب المدارس العامة، فيما يشكل الطلاب السود 15% من مجموع الطلاب، أما نسبة الطلاب الهسبانك تزداد بسرعة كبيرة في الولايات المتحدة، ويشكل الطلاب من هذه العرقية 28%، أما الطلاب الذين من أصول أسيوية يشكلون 5% من مجموع الطلاب، أما نسبة الطلاب من السكان الأصليين أو ما يدعون بالهنود، فهي لا تتجاوز 1% فقط من المجموع العام لطلبة المدارس الحكومية في جميع المراحل، وقد بلغ عدد المدرسين في المدارس العامة في عام 2020-2021م قرابة 3.8 مليون معلم، أغلبهم من الإناث؛ حيث شكلوا 77% من مجموع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وبلغ عدد المدارس العامة بمختلف أشكالها بما فيها المستقلة وجميع المراحل بما فيها رياض الأطفال قرابة 99 ألف مدرسة، فيما كانت أعداد المدارس الأهلية بجميع أشكالها سواء كان دينية أو علمانية قرابة 30 ألف مدرسة(Irwin & Others, 2022).

لم تبدأ المدارس الحكومية الأمريكية في الصورة الحالية المعاصرة، حيث يحظى كل تلميذ بفرص تعليمية جيدة، لكنها بدأت لتلبي احتياجات الطفل من العرق الأبيض ذوي الأصول الأوربية، فقد كان التعليم الحكومي في بداياته موجه لخدمة ولتعليم الأطفال البيض بشكل عام، باختلاف بعض الحالات القليلة التي نشاهد الأطفال السود في المدارس، وبعد قرار تحرير العبيد عام 1865م على يد الرئيس المقتول "ابراهم لنكن" وموافقة الكونغرس، بدأت المدارس الحكومية في فتح المجال للتلاميذ السود في التعليم، لكن في مباني مستقلة وسيئة مقارنة في مدارس الأطفال البيض، واستمر العزل العنصري في المدارس حتى الخمسينات الميلادية من القرن الماضي، عندما حكمت المحكمة العليا في قضية براون ضد إحدى مجالس التعليم لعام 1954م، والذي يلزم المدارس الحكومية في إنهاء الفصل العنصري، لكن كثيرًا من المدارس لم تنه الفصل العنصري حتى صدر قانون الحقوق المدنية عام 1964م، الذي حطم الفصل العنصري في المدارس بشكل كامل (Urban & Others, 2019).

الهدف من الدارسة:

تهدف الدراسة إلى اكتشاف أبرز الأحداث التاريخية التي مرت بها مسيرة التعليم العام في الولايات المتحدة حتى عام 1983م، ويشمل الهدف من الدراسة التعرف على الحوادث التاريخية، والتشريعات، والإحصائيات، والشخصيات، وأحكام المحكمة العليا التي ساهمت في تشكيل الوضع التعليمي في الولايات المتحدة، وتهتم الدراسة بمعرفة التفاصيل التاريخية التي ساهمت في تطور النظام التعليمي ما دون الجامعي في الولايات المتحدة، كون أن تاريخ التعليم العالي في الولايات المتحدة مبحث آخر، ومر بتحديات تختلف عن التعليم العام، لذلك رأى الباحث أن يتم التركيز فقط على مسيرة التعليم العام في الولايات المتحدة حتى عام 1983م.

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (46) يونيو 2023
Volume (46) June 2023



أسئلة الدراسة:

ما هي أبرز الأحداث والمتغيرات التاريخية في مسيرة التعليم العام منذ عام 1628 حتى عام 1983م؟

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التاريخي للإجابة على تساؤلات الدراسة؛ حيث يتناسب هذا المنهج مع الهدف من البحث، وهو دراسة تاريخ التعليم العام في الولايات المتحدة منذ الانطلاقة، وحتى نهاية القرن التاسع عشر الميلادي، وقد جمع الباحث المعلومات التاريخية من مصادر محققة، من كتب محققة وصادرة من دور نشر عريقة، وكذلك تمت الاستفادة من معلومات مثبتة في دراسات منشورة في مجلات علمية محكمة، وذلك محاولة لعرض معلومات تاريخية دقيقة وصحيحة.

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل الاستقلال

تأسست أول مدرسة فيما يسمى اليوم بالولايات المتحدة عام 1628م، في مدينة أمستردام الجديدة التي تدعى اليوم مدينة نيويورك، حيث كانت تلك المدينة تحت سيطرة الهولنديين. وهذا لا يعني أنه لم تكن هناك بعض من أشكال التعليم البدائي لدى المهاجرين من دول أوروبية إلى ما كان يسمى بالعالم الجديد، حيث كانت هناك مدارس في منازل بعض العوائل تسمى مدارس الداما تقدم تعليمًا بدائيًا حول أساسيات القراءة والكتابة والتعرف على الكتاب المقدس للنصارى. أيضًا لدى السكان الأصليين مما يسمون الهنود حيث كانت لهم بعض الطرق لتعليم أبنائهم التراث والصيد والزراعة والبناء. وقد كان لكنيسة المصلحة الهولندية دور في نشر التعليم في المناطق القابعة تحت سيطرة الهولنديين (Seybolt، 1935).

وفي عام 1635م، قامت مجموعة من المهاجرين المتدينين من البروتستانت الإنجيليين بتأسيس أول مدرسة عامة فيما يدعى اليوم الولايات المتحدة في مدينة بوسطن في ماساتشوستس. وقد أطلق على المدرسة اسم مدرسة بوسطن اللاتينية، وكانت مخصصة لتعليم الذكور فقط؛ لتطوير المهارات الأكاديمية التي تساعدهم على فهم الكتاب المقدس، وقد ساعد على تأسيس هذه المدرسة مهاجرون من إنجلترا درسوا الجامعة في جامعتي أكسفورد وكامبريدج العريقتين في بريطانيا. وتنتمي مدرسة بوسطن إلى المدرسة النحوية المنتشرة في أوروبا في القرون الوسطى خصوصًا بين القرون من الرابع عشر إلى التاسع عشر، يتعلم التلميذ في مدرسة بوسطن اللغة اللاتينية بشكل مكثف لمدة أربعة أعوام على الأقل، حيث إن اللغة اللاتينية هي اللغة المعتمدة للتدريس في هذه المدارس. كما يدرس التلاميذ الدين النصراني من المفهوم البروتستانتي. وبعد افتتاح المدرسة النحوية بعام واحد أُفتتحت أول مؤسسة تعليم عالي في البلاد وكانت قريبة من بوسطن، وهي ما تسمى اليوم جامعة هارفارد (Small،1902).

في عام 1642م، أمرت المحكمة العامة في ولاية ماساتشوستس بتعليم الأطفال إلزامًا، وأجبرت أولياء الأمور على تعليم أبنائهم المهارات التعليمية الأساسية كالقراءة والكتابة في المنزل، وتُعد هذه الخطوة الأولى الحاسمة في قضية التعليم في الولاية. يعود السبب الرئيس لفرض التعليم الإجباري إلى كثرة المهاجرين القادمين إلى الولاية ما قد يؤدي سلبًا إلى التأثير في القيم والمبادئ الموجودة في المجتمع، لهذا رأى أصحاب القرار في الولاية أن التعليم هو الخيار الأنسب لجعل الناس مواطنين صالحين ومتدينين، لكن هذا القرار فشل بسرعة كبيرة في التطبيق حيث إن كثيرًا من العائلات غير متعلمة فكيف تعلم أبناءها (Small،1902).

في الولاية نفسها ماساتشوستس صدر قانون جديد بعام 1647م، يحول مهمة التعليم من العائلات بشكل فردي إلى البلدات في كل منطقة، ويلزم القانون الجديد البلدات التي يزيد قاطنيها عن 100 عائلة ببناء مدرسة نحوية، وتكون بمنزلة المدرسة المتوسطة في وقتنا الحالي، وكذلك تعيين مدرس للبلدات التي فيها أكثر من 50 عائلة لتعليمهم القراءة والكتابة.

كان الأهالي ملزمين بدفع رواتب المدرسين بحسب قانون الولاية، ولم تسهم في تلك المرحلة حكومة الولاية في تمويل المدارس بعد، وكان المراد من هذه الخطوة الاعتقاد بأن المدارس والتعليم تطرد الشياطين، وكان التعليم

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (46) يونيو 2023
Volume (46) June 2023



بأمريكا في بداياته ذا صبغة دينية، خصوصًا في المدارس أما في الكليات فكانت أكثر تحررًا وعلمانية نوعًا ما. بعد قانون عام 1647م، الذي نقل مسؤولية التعليم من الأهالي إلى مسؤولي البلدات بدأت أعداد المدارس تزداد بشكل كبير في الولاية التي تسمى إنجلترا الجديدة. وفي الوقت ذاته كانت الهجرات من أوروبا تتسارع عامًا بعد آخر. يُذكر أن تمويل المدارس يأتي من سكان الحي نفسهم أو البلدة حيث تتقاسم العائلات دفع ضرائب أو رسوم إلزامية تذهب إلى توفير مقر للمدرسة وأجرة للمدرسين (Seybolt،1935).

من أشكال المدارس في تلك الحقبة الزمنية بجانب المدارس النحوية مدارس البلدات التي كانت تفتتح في كل البلدات والحواضر التي يزيد عدد سكانها عن 100 عائلة. في هذا النوع من المدارس يتعلم الأطفال ذا اللون الأبيض فقط، حيث إن السود الذين غالبتهم العبودية في ذلك الحين لم تتح لهم فرصة الحصول على الحقوق الإنسانية بعد، وكان مرحبا بكلا الجنسين الذكور والإناث في مدرسة البلدة. ويتعلم التلاميذ في مدارس البلدة المهارات الأكاديمية الأساسية مثل الحساب، القراءة، الكتابة، اللغة الإنجليزية. كما كان يحرص على تعليم التعاليم النصرانية للتلاميذ. تُعد مدرسة البلدة بمفهوم العصر مدرسة ابتدائية، والمبنى الدراسي في العادة غرفة واحدة يدرس فيها أطفال البلدة جميعهم من عمر 7 أعوام إلى 12 عامًا، ويقوم بالتدريس في مدرسة البلدة التي كانت منتشرة في الولاية التي تسمى إنجلترا الجديدة مدرسون رجال متدينون في الغالب يسعون ليصبحوا في مناصب للكنيسة في المستقبل، وهؤلاء المدرسين يتقنون المهارات الأساسية في الجوانب العلمية ويستطيع البعض تعليمهم مثل خريج الابتدائية في العصر الحاضر (Fraser،2014).

كما كان في بعض البلدات الكبيرة مدرسة للبلدة للتلاميذ الراغبين في مواصلة تعليمهم المتوسط، وكانت غالبية المتعلمين في هذه المرحلة ذكور، حيث إن الإناث بعد المرحلة الابتدائية في العادة لا يسمح لهن بإكمال الدراسة بحجة أنهن بالغات، ويجب أن يستعدن للزواج ويتعلمن مهارات التدبير المنزلي، أيضًا لم تكن ترضى العائلات الأمريكية بالجملة لفتياتهم بالدراسة المختلطة بعد أن أصبحن راشدات، وهذا حرمهن من الاستمرار في التعليم لمدة عقود طويلة من التاريخ الأمريكي، يُنبه أن هناك مدارس خاصة للبنات في النصف الثاني من القرن الثامن عشر، لكنها أهلية وباهظة الثمن على غالبية المواطنين، لم يكن الحراك التعليمي في المستعمرات الجنوبية بالوتيرة نفسها التي كانت بها الولايات في إقليم إنجلترا الجديد، فلم يكن التعليم أولوية للحكومات ولا للعائلات ذات اللون الأبيض (Fraser، 2014).

المرحلة الثانية: مرحلة ما بعد الاستقلال (1776- 1810)

لم تتغير كثيرًا عن قبلها المدارس في أمريكا في مرحلة ما بعد الثورة الأمريكية والاستقلال. فقد استمر التعليم محصورًا لفئات اجتماعية محدودة في معظم الولايات. فلم يكن هناك تعليم حكومي مجاني في تلك المرحلة التي استمرت تقريبًا 20 عامًا. لكن ما يميز هذه الفترة أنها ألهمت المفكرين والفلاسفة تخيل مستقبل المدارس والتعليم في البلاد مستقبلًا. فقد كان هناك حراك فكري نشيط بعد استقلال البلاد. وبدأ كل مفكر يطرح الكتب والمقالات التي يدون بها أفكاره التي يؤمن أنها المصابيح التي ستضيء مستقبل الدولة. لم تكن هناك مبادرات علمية كبيرة في تلك الحقبة، لكنها أفكار ستطبق في المرحلة المقبلة من تاريخ التعليم في أمريكا. ومن أهم المفكرين الذين كتبوا عن التعليم من الآباء المؤسسين فرانكلين وتوماس آدم والدكتور راشوو اللغوي المعروف ويبتسر. ولم تتغير أشكال التعليم كثيرا في فترة ما بعد الثورة الأمريكية. فقد استمرت المدارس بأشكالها الثلاث، وهي كلها تُعد أهلية وليست مجانية. الأشكال الثلاثة من المدارس هنا هي: مدارس الداما ومدارس البلدات والمدارس النحوية اللاتينية التي يتعلم فيها النخب من أبناء الأثرياء الذين يرغبون بإكمال تعليمهم الجامعي (Kaestle، 1983).

كما كانت هناك محاولة من بعض الجمعيات لإنشاء أنواع أخرى من المدارس في تلك المرحلة، ومن أشكال المدارس بعد الثورة مدارس بيل لانكست ومدارس يوم الأحد. ابتكر الإنجليزي بيل طريقة ذكية لتوفير فرص التعليم للأطفال الفقراء بأسعار رمزية. وكانت طريقته ما يعرف اليوم بأسلوب الطالب المعلم. في هذه المدرسة يعلم مدرس متخصص أعدادًا كبيرة من التلاميذ. ويدفع رجال الخير في المجتمع أجرة هذا المعلم. ويشترط على التلميذ أن يتلقى التعليم بشكل مجاني، لكن يجب بعد ذلك أن يعلم التلاميذ المستجدين وهكذا. فعلى سبيل المثال

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579

التلميذ بالصف الرابع الابتدائي يقوم بتدريس التلاميذ في الصف الثاني الابتدائي وهكذا. هذه الفكرة ساهمت في انتشار مدارس كثيرة بتكلفة بسيطة (Small،1902).

أيضًا من أشكال المدارس في فترة ما بعد الثورة مدرسة يوم الأحد. في ذلك الوقت معظم الأطفال الفقراء يعملون في المهن والأسواق ولا يدرسون. فلم يكن هناك قانون يمنع عمل الأطفال ويجبرهم على التعليم في الولايات الأمريكية. وقد تطوعت مجموعات دينية من الكنائس في ولاية بنسلفانيا بتعليم الأطفال الفقراء في يوم الأحد خصوصًا في تلك المرحلة حيث إن الناس ملتزمون دينيًا ويُخصص هذا اليوم للتعبد والاهتمام بأمور العائلة. فقامت كنائس يوم الأحد بتعليم التلاميذ في هذا اليوم على المهارات الأساسية للتعليم كالقراءة والكتابة وبالتأكيد التعليم الديني. وبعد نجاح الفكرة بدأت تنتشر في الولايات الأخرى وأنشأت جمعية خاصة بهذا النوع من المدارس في فيلادلفيا (Small،1902).

المرحلة الثالثة: (1820 – 1864)

انتشرت المدارس المشتركة في العقد الثالث من القرن التاسع عشر من الميلاد في كثير من الولايات المتحدة الأمريكية خصوصًا في إقليم إنجلترا الجديد. ويعد هوراس مان عراب المدارس المشتركة والتعليم الحكومي المجاني في الولايات المتحدة. تُعد المدارس المشتركة ابتدائية في وقتنا الحالي، وقبل هذا النوع من المدارس العامة لا يوجد تعليم مجاني بشكل رسمي في كل الولايات الأمريكية. مما ساعد على سرعة انتشار هذا النوع من المدارس هي الثورة الصناعية في أمريكا، حيث كانت المصانع بحاجة ماسة للعمالة المدربة المتعلمة. يُذكر أنه في تلك الأثناء بدأت الهجرات الكثيفة من الأرياف إلى المدن. كان معظم المهاجرين من المزارعين الذين يريدون العمل في المصانع لأنها تعطي مردودًا ماديًا أفضل، لكن هؤلاء المزارعين كانوا أميين لا يجيدون القراءة والكتابة. فدعم رجال الأعمال الذين يملكون المصانع المشروع الحكومي للمدارس المشتركة للحصول على عمالة قادرة على الإنتاج واستخدام المكائن وصيانتها التي تستوجب إلمامًا بالقراءة.

وحرصت المدارس المشتركة على إعداد التلاميذ بشكل علمي واستخدمت أحدث طرق التدريس المعروفة في ذلك الوقت. وقد حرص المسؤولون في مجالس وإدارات التعليم في الولايات على أن يكون المدرسون في المدارس المشتركة متخرجين من معاهد إعداد المدرسين التي انتشرت بشكل سريع في معظم الولايات. يُذكر أن كثير من معاهد المعلمين كانت تُمول حكوميًا من الولايات لسد الفجوة الكبيرة في إعداد المعلمين المؤهلين. فلم يكن العدد الكافي من المعلمين، ولهذا قررت الحكومات تحمل كلفة الدراسة للطالبات المعلمات في معاهد إعداد المعلمين أو ما تسمى مدارس النورمال. وبالفعل كانت خطوة جيدة شجعت الناس من عوائل فقيرة للانضمام إلى مدارس إعداد المدرسين. ومن الملحوظ أن معظم معلمين المدارس المشتركة من النساء وليس من الرجال وهذا تحول اجتماعي كبير يشهده المجتمع الأمريكي. فقد كان غالبية المدرسين قبل المدارس المشتركة رجالًا، ويرجع الفضل في هذا لتشجيع الحقوقيات النساء اللواتي أقنعوا المسؤولين في الحكومات أن النساء أكثر استعدادًا نفسيًا وذهنيًا لتدريس الأطفال من الرجال، وكذلك المدرسات النساء يتقاضين رواتب أقل بكثير من الرجل حتى لو عملن في المهنة نفسها في تلك المرحلة، حتى جاء قانون الحقوق المدنية لعام 1964م، الذي ساوى بين الأجور بين الجنسين لمن يعمل بالمهنة نفسها (Kaestle، 1983).

ينص الهيكل التنظيمي للمدارس المشتركة على أن حكومة الولاية تكون المشرفة والممولة للمدارس المشتركة عن طريق فرض ضرائب على سكان الولاية، وتعطي الولاية مسؤولية اتخاذ القرارات إلى إدارة التعليم في المقاطعات. فعلى سبيل المثال ولاية كاليفورنيا بها أكثر من 50 مقاطعة حتى إن مدنها الكبيرة فيها أكثر من مقاطعة تعليمية. ورأى المشرعون للمدارس المشتركة أن إعطاء صلاحية التعليم لإدارات التعليم يسهم في تعزيز جودة التعليم المقدمة في المدارس، فلكل مقاطعة مشكلاتها وتحدياتها المختلفة عن الأخرى. أيضًا حرص المشرعون للمدارس المشتركة على أن تكون مجالس إدارات التعليم في المقاطعات ديمقراطية، حيث ينتخب

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (46) يونيو 2023
Volume (46) June 2023



سكان المقاطعة وأولياء أمور الطلبة مجلس أمناء لتعيين مراقب للتعليم والإشراف على المدارس العامة في المقاطعة التعليمية، وهذا النظام لا زال مستمرًا إلى اليوم (Kaestle، 1983).

كما أعطى المشرعون للمدارس المشتركة وهم أعضاء الكونغرس في كل ولاية من الولايات الصلاحية لمجالس التعليم في المقاطعات لتحديد أوقات الدراسة والعطلات. وكذلك أعطى الصلاحيات لتحديد موقع المدارس التي ستبنى في الأحياء السكنية. كما أعطى المشرعون صلاحية اختيار المناهج والأنشطة التعليمية لمجالس التعليم في المقاطعات. وكما نشاهد هنا تشريعات المدارس الحكومية المشتركة كانت تريد إبعاد الحكومة المركزية عن أمور التعليم بشكل شبه كامل لكن الأمور تغيرت بشكل كبير في العقود الأخيرة حيث تسيطر الحكومة الفيدرالية على مفاصل التعليم العام (Kaestle، 1983).
ولم تتشكل الصورة النهائية للمناهج المناسبة للأطفال بشكل كامل خلال مرحلة المدارس المشتركة. فقد كانت كل مقاطعة تعليمية تجتهد لتوفير الكتب والدروس المناسبة للأطفال، لكن كان التركيز على التعليم الديني النصراني، حيث تبدأ معظم المدارس في ذلك الوقت بقراءة آيات من كتابهم المقدس والتسبيح والصلوات، والمواد التي تدرس القراءة، الكتابة والحساب، كما يتعلم التلاميذ أساسيات العلوم الإنسانية والطبيعية كالعلوم. إضافة إلى كثير من المدارس تدرس الرسم والغناء الذي هو جزء أساسي من طريقة التعبد بالنسبة للنصارى بشكل عام. واللغة الأساسية للتدريس هي الإنجليزية، وهي تطبيق لتوصيات الآباء المؤسسين وويسبر - الذين حاولوا تأسيس اللغة الإنجليزية الأمريكية. وكانت المدارس تدرس كتابة قواعد اللغة الإنجليزية التي تختلف نوعًا ما عن البريطانية- Webster's English Language Bool-. كما يدرس التلاميذ من كتاب Morse's Geography Made Easy. وتحتوي مباني المدارس المشتركة في المدن الكبيرة على عدة فصول دراسية يفصلها جدران خشبية وغرفة خاصة للمشرف أو مدير المدرسة. أما في الأرياف فكانت المدارس المشتركة تتكون من غرفة واحدة لكل الأعمار من 6 أعوام حتى 17 عامًا. التعليم في المدارس المشتركة كان مختلطًا بين الجنسين، أما التلميذات اللواتي يرغبن بمواصلة التعليم المتوسط والثانوي والجامعي يدرسن في مبان معزولة خاصة بهن، يُذكر أن المدرسين لهذه المناهج والتلاميذ من خريجين معاهد إعداد المعلمين أو ما يسمى مدارس النورمال. وكانت من مسؤولية المدرس أو المدرسة تنظيف الفصل والمدخنة وإحضار الحطب في الشتاء لتدفئة التلاميذ (Fraser، 2014) .
كما شهد تعليم المرأة في مرحلة ما قبل الحرب الأهلية قفزة هائلة مقارنة بما سبق من أعوام. ففي هذا التاريخ نشاهد المرأة تكمل التعليم بشكل أكبر وتعمل في قطاع التعليم. وفي نهايات الفترة الزمنية قبل الحرب الأهلية كان أعداد المعلمات في المدارس العامة المشتركة أكثر من الرجال، وهذا تحول اجتماعي غير مسبوق في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية (Kaestle، 1983).

وانتشرت في تلك الحقبة الأكاديميات التي تعد بمنزلة مدرسة ثانوية، مع انتشار الأكاديميات قلت المدارس النحوية إلى أن تلاشت. والتركيز في الأكاديميات يكون على المواد الدينية أكبر من المدارس النحوية؛ لأنها تدار مباشرة من الكنائس باستثناء أكاديميات محدودة. والمناهج في هذه الأكاديميات أضعف من المدارس النحوية. وقد كانت اللغة الرسمية للتدريس في الأكاديميات هي اللغة الإنجليزية وليس اللاتينية مثل ما كان عليه الحال في المدارس النحوية، يُذكر أنه لا توجد لغة رسمية في الولايات المتحدة على الرغم من أن الإنجليزية هي السائدة والمعتمدة في مؤسسات التعليم الرسمية جميعها.
كما نجحت في هذه المرحلة الزمنية المربية إليزابيث بيبودي في افتتاح أول مدرسة لرعاية الأطفال ما دون السادسة في بوسطن عام 1860م. يُذكر أن المهاجرين الألمان كانت لديهم مراكز تنشئة وتعليم لرعاية الأطفال من سن 4 حتى 6 أعوام، لكن كانت لغة التعليم هي اللغة الألمانية. فتُعد بيبودي صاحبة السبق في تعليم وإعداد أطفال المدرسة الابتدائية في اللغة الإنجليزية (Cantor، 2013).
وشهدت هذه المرحلة أيضًا البداية الحقيقية للتعليم الرسمي للصم وأُنشئ عدد من المدارس كان أنجحها تجربة المربي توماس هوبكنز جالوديت الذي أسس مدرسة للصم في ولاية كونيتيكت عام 1817م، وقد تبنت لغة الإشارة وليست الطريقة الشفهية كما كان في السابق، وانتشرت مدارس الصم بعد ذلك في الولايات الأمريكية

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (46) يونيو 2023
Volume (46) June 2023



وأُسست أول مؤسسة للتعليم العالي للصم في الولايات المتحدة عام 1864م، وهي تدعى اليوم بجامعة جالوديت تقديرًا لجهود توماس جالوديت تجاه قضية الصم (Others & Urban، 2019).

وفي عام 1852م، أصدرت أول قوانين إلزامية لتعليم الأطفال في ولاية ماساتشوستس وتبعتها نيويورك، وبحلول 1918م، وضعت الولايات جميعها قوانين إلزامية لتعليم الأطفال في المدارس الابتدائية على أقل تقدير. ثم ارتفعت متطلبات إلزامية الحضور لتشمل إلزامية الحضور إلى 16 عامًا وبعضها يصل إلى 18 عامًا في بعض الولايات(Imber، 2013).

وفي عام 1853م، قتل طالب في ولاية كنتاكي مدير مدرسته بطلقة نارية في ولاية كنتاكي؛ بسبب عقاب المدير لأخيه الأصغر في يوم سبق يوم القتل. لتبدأ معها حوادث إطلاق النار والقتل في المدارس الأمريكية التي لا يكاد يخلو عام من دون وقع حوادث إطلاق نار في المدارس. من الحوادث المبكرة لإطلاق نار في المدارس ما وقع عام 1856م، عندما قتل مدير مدرسة تلميذ مشاغب بعد ضرب مبرح بسبب عدم طاعة التلميذ لتعليمات مدير المدرسة بالعبث بأحد عشش الطيور، لكن التلميذ المشاغب لم يستمع للمدير وقتل أحد الطيور ما جعل المدير يشتاط غضبًا على التلميذ ويبرحه ضربًا وخنقًا حتى توفي الصغير، ولما عرف والد الطفل الخبر ذهب للمدرسة وقتل المدير بواسطة مسدس شخصي. وفي عام 1898م، قام مجموعة من المراهقين بإيذاء تلميذ خلال معرض مدرسي في ولاية فرجينيا وعندما حاول المدرس الدفاع عن تلميذه، قام شخص من هذه المجموعة بإخراج المسدس وقتل المدرس وخمسة آخرين في المعرض المدرسي (Katsiyannis، 2018).

في عام 1857م، اجتمع 43 تربويًا في مدينة فيلادلفيا في ولاية بنسلفانيا لتأسيس أهم وأقدم نقابة للمعلمين في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، وتدعى جمعية المعلمين الوطنية (Association Teachers National)، وغُيّر اسم النقابة في وقت لاحق إلى الاسم الحالي الجمعية التربوية الوطنية (**National Association Education**)، والمقر الرئيس الحالي للجمعية في العاصمة الأمريكية واشنطن في مقاطعة كولومبيا. وتهتم هذه النقابة بشكل عام بجانبين حسب الوثيقة الرسمية للتأسيس الجانب الأول هو الدفاع عن حقوق المعلمين سواء أكانت على مستوى مجالس التعليم في المقاطعات مستوى الولاية أم حتى على مستوى الحكومة الفيدرالية التي غدت تتدخل بشكل كبير في التعليم في العقود الأخيرة، وهذا تجاوز بنظر عدد من التربويين؛ لأن التعليم قضية تخص حكومات الولايات وليس حكومة واشنطن. أما الجانب الثاني الدفاع عن حقوق المتعلمين أو الأطفال. تبنت النقابة الحرص على تطبيق القوانين المساندة لتعليم الأطفال بشكل جيد في بيئة تعليمية جيدة. ومن المهم معرفة أن المقرات التعليمية في المدارس الحكومية في البلاد بشكل عام رديئة قبل تأسيس النقابات التعليمية، لكن المباني الدراسية تحسنت بشكل مدهش بعد دخول هذه النقابة للعمل الحقوقي، وقد ساهمت الجمعية التربوية الوطنية في تحسين رواتب المعلمين وحقوقهم الوظيفية بشكل سريع، وتُعد هذه النقابة أكبر نقابة عمال في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية حيث تجاوز عدد أعضائها الثلاثة ملايين ومئتي ألف تربوي في عام 2013م، على مستوى البلاد خصوصًا أن أعداد المعلمين في المدارس الحكومية لا يتجاوز أربعة ملايين معلم ومعلمة (Others, 2019 & Urban).

المرحلة الرابعة: (1865 – 1899)

شهدت هذه الفترة من تاريخ الولايات المتحدة تغيرات دراماتيكية، فبعد أقل من قرن على تأسيس البلاد، حاولت بعض الولايات الانفصال عن الاتحاد وتكوين كيان مواز جديد عام 1861م. وكانت هناك عدة مبررات للانفصاليين، من ضمنها اتهام الرئيس المنتخب إبراهيم لنكن بتجاوز صلاحيات الولايات وخطته لتحرير العبيد في كل الأراضي الأمريكية ما أدى إلى حرب أهلية دامية انتهت بتحرير العبيد في البلاد، وانتصار الاتحاديين على الانفصاليين عام 1865م.وقد انتشرت في هذه المرحلة الزمنية المدارس الثانوية العامة وزاد عدد التلاميذ من الجنسين وعدد المدارس بشكل كبير. وفي عام 1867م، تأسس مكتب فيدرالي للإشراف على التعليم، وهو اليوم يعرف بوزارة التعليم رغم اختلاف المسميات التنظيمية في الولايات المتحدة، وكان أول رئيس للمكتب التعليمي المربي هنري هارندار الذي شجع تأسيس المدارس المشتركة، من رؤساء وزارة التعليم الرئيس السابق كارتر(McGuinn، 2015).

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (46) يونيو 2023
Volume (46) June 2023



وتُعد هذه المرحلة الفترة الذهبية للمدارس الثانوية، إذ اكتسحت المدارس الثانوية العامة الميدان التربوي من بعد الحرب الأهلية، يُذكر أن أول مدرسة ثانوية أُفتتحت في بوسطن عام 1821م، ثم بدأت بالانتشار في الولايات جميعها، وفي عام 1890م، بلغ عدد المدارس الثانوية العامة في أمريكا أكثر من 2500 مدرسة ثانوية. وقد انتشرت المدارس الثانوية بفضل وجود المدارس المشتركة، التي أدرك الناس بعد إقرارها في الولايات كلها أهمية التعليم وكيف أن التعليم حسن من الاقتصاد الأمريكي بتأهيل العمالة المدربة المتعلمة، فأسرع المشرعون في حكومات الولايات بتمويل المدارس الثانوية لتصبح عامة مجانية مثلها مثل المدارس المشتركة الابتدائية. يضاف أنه لم تكن هناك مدارس متوسطة حتى بداية العقد الأول من القرن العشرين فأول مدرسة متوسطة في أمريكا كانت عام 1904م، وقبل ذلك يدرس التلاميذ 8 أعوام في المدارس الابتدائية و4 أعوام في الثانوي، إلى أن أدرك المسؤولون أهمية فتح مدرسة مخصصة للفئة العمرية ما بين الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة؛ وذلك بعد نشر مئات الأبحاث من المتخصصين يحثون المسؤولين على افتتاح مدارس متوسطة وهذا ما حصل (Urban,2019).

الهيكل التنظيمي للمدارس الثانوية العامة هي مثل المدارس المشتركة تمامًا ولا زال تقريبًا يُعمل بهذا التنظيم إلى الوقت الحالي. ينص التنظيم على أن حكومة الولاية تكون المشرفة والممولة للمدارس الثانوية عن طريق فرض ضرائب على سكان الولاية. وتخول الولاية مسؤولية اتخاذ القرارات إلى إدارة التعليم في المقاطعات. رأى المشرعون للمدارس الثانوية العامة أن إعطاء صلاحية التعليم لإدارات التعليم يسهم في تعزيز جودة التعليم المقدمة في المدارس، فلكل مقاطعة مشكلاتها وتحدياتها المختلفة عن الأخرى. وقد حرص المشرعون للمدارس الثانوية على أن تكون مجالس إدارات التعليم في المقاطعات ديمقراطية. حيث ينتخب سكان المقاطعة وأولياء أمور الطلبة الأعضاء الذين يديرون ويشرفون على مدارس المنطقة. كما أعطى المشرعون للمدارس الثانوية وهم أعضاء مجلس الشيوخ في كل ولاية من الولايات مجالس التعليم في المقاطعات صلاحية تحديد أوقات الدراسة والعطلات. وكذلك إعطاء الصلاحية لتحديد موقع المدارس التي ستبنى في الأحياء السكنية. كما أعطى المشرع صلاحية اختيار المناهج والأنشطة التعليمية لمجالس التعليم في المقاطعات.

يتعلم التلاميذ في المدارس الثانوية مثل المواد في مدارسنا العربية تقريبًا، على سبيل المثال العلوم الاجتماعية، العلوم الطبيعية واللغات الأجنبية. لكن يدرس في المدارس الثانوية المواد الفلسفية والمنطق. أما لغة التدريس في المدارس الثانوية هي الإنجليزية، وكان في نهايات القرن التاسع عشر تُدرس المواد اللاتينية والإغريقية للتلاميذ، لكنها أُزيلت بعد ذلك. كما يدرس التلاميذ الدين النصراني في هذه المرحلة التي ستختلف بعد عدة عقود، حيث إن المدارس اليوم لا تدرس المواد النصرانية إلا منظورًا فلسفيًا أو تاريخيًا وليس دينيًا. يُذكر أن التلاميذ في مرحلة ما قبل الحرب العالمية الثانية وبعدها بقليل يقرؤون كل صباح آيات وصلوات من الكتاب المقدس عندهم. في المدارس الثانوية أيضًا يتدرب التلاميذ على المهارات الصناعية والعملية، فكان يُدرب التلاميذ على استخدام أحدث التقنيات في وقتها مثل التلكس والطباعة وإصلاح مكائن المصانع. فكان التلاميذ يتخرجون من الثانوية وهم مؤهلون تمامًا لسوق العمل أو للدراسة الجامعية. وفي بدايات القرن العشرين بدأ عدد من الثانويات العامة بعمل توأمة بينها وبين الجامعات الحكومية يستطيع التلميذ أن يبدأ بدراسة التعليم العالي، وذلك بدراسة بعض المواد العامة وهو في المدرسة الثانوية، يسمى برنامج التجسير وذلك لجعل الانتقال من مرحلة التعليم العام إلى العالي أقل حدة وأكثر سلاسة نظرًا للاختلافات الكبيرة بينهما.

وكانت هناك غايات أُنشئت ومُولت من أجلها المدارس الثانوية في أمريكا منها: صقل المهارات الأكاديمية الأساسية للتلاميذ مثل القراءة والكتابة والحساب، تنشئة التلاميذ على العادات الصحية مثل المحافظة على الرياضة والطعام المتوازن، تدريب التلاميذ على المهارات المهنية مثل مهارات إصلاح المكائن والصرافة والطباعة وغيرها، تنمية شعور المواطنة بين التلاميذ وإعدادهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع الديمقراطي، إتاحة الفرص للتلاميذ لممارسة الأنشطة الترفيهية وتنمية المهارات الفنية مثل التمثيل، الرقص، الغناء والعزف

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (46) يونيو 2023
Volume (46) June 2023


مما يشعر التلاميذ بنوع من الأنسة والراحة في البيئة المدرسية وكذلك تنمية القيم، الأخلاق والمثل العليا للتلاميذ(Urban, 2019).

وفي هذه المرحلة الزمنية أُهتم بتعليم الأقليات خاصة من السود والسكان الأصليين. وقد مر تعليم السود أو كما يسمون الإفريقيين الأمريكان بمتغيرات حادة نتيجة الأحداث السياسية والتطورات الاجتماعية والاقتصادية التي شهدتها البلاد خلال العقود الطويلة بعد الاستقلال. فقبل الحرب الأهلية التي انتهت عام 1865م، لم تكن هناك مدارس رسمية للسود عدا مدارس نادرة أقامها مناهضون للعبودية في البلاد في نيويورك وماساتشوستس، إضافة إلى محاولة بعض المجموعات النصرانية تدريس العبيد النصرانية لأن غالبيتهم من خلفيات وثنية، وقد اشتهرت طائفة الكويكرز في بنسلفانيا وينتمون للمذهب البروتستانتي بتقديم خدمات التعليم الديني للسود بعقود طويلة قبل التعديل الدستوري، وقد كان لتلك المجموعة من المتدينين مطالبات بإنهاء الرق لعقود طويلة قبل القرار التاريخي.
أما في الولايات الجنوبية فقد اتسعت المبادرات من رجال الدين في تنصير العبيد الذين يعملون في الحقول الزراعية وبدأوا في توسيع محاولة تعليم بعض العبيد قراءة الإنجيل ليكونوا مبشرين بالمسيح حسب اعتقادهم للعبيد الآخرين وقيادة الكنائس في مناطقهم، يُذكر أن الكنائس كانت مفصولة عرقيًا، فكنائس للعبيد وكنائس أخرى للأحرار. لكن جرت بعض الأحدث التي لم تكن بالحسبان عطلت من مسيرة التعليم الديني للعبيد في الولايات الجنوبية مثل حادثة تمرد نانت تيرنر التي أعقبتها قرارات وعقوبات صارمة تجاه كل من يحاول تعليم العبيد القراءة والكتابة، ما زاد الأمور سوءًا في الجانب التعليمي للسود في الولايات التي لا زالت تسمح بالعبودية. بعد موافقة الكونغرس عام 1865م، على التعديل الدستوري رقم 13 وإنهاء العبودية وتجريمها ثم بعد ذلك التعديل 14 للدستور لعام 1868م، الذي يضمن الحقوق والحماية المتساوية بين المواطنين جميعهم، بدأت الحركة التعليمية الفعلية للعبيد المحررين وأبنائهم، ومن المهم التذكير بأن الدستور الأمريكي لا زال حتى نُشر هذا المقال صامتًا في موضوع التعليم، فلا يضمن الدستور الأمريكي حق التعليم المجاني للمواطنين، لكن الولايات جميعها لديها دساتيرها الخاصة التي تنص صراحة لحق التعليم المجاني لمراحل التعليم الأساسي للسكان جميعهم بناء على التعديل الرابع عشر من الدستور الاتحادي(Banks، 1993).
لم تكن العقود الأولى للعبيد المحررين سهلة ويسيرة، فقد اعتاد معظم هؤلاء على تلقي الأوامر وتنفيذ أوامر أسيادهم، فعلى الرغم من حلاوة الحرية إلا أن هذه المجموعة فقيرة، وجاهلة لا مأوى لها، لذلك حاولت الحكومة الاتحادية بعد إنهاء الاستعباد مساعدة المحررين للتكييف مع الوضع الجديد وذلك بتقديم المساعدات والإغاثة. من ضمن المبادرات التي أنشأتها حكومة واشنطن هي تأسيس وكالة غوثية؛ لتقديم المساعدات العاجلة للعبيد المحررين في الولايات الجنوبية سُمي بمكتب العتقاء. في العام نفسه الذي انتهت فيه الحرب الأهلية، يُذكر أن عدد العبيد المحررين كانوا قرابة الأربعة ملايين كلهم في الولايات الجنوبية بحسب مكتب التعداد السكاني عام 1860م، (Others & Urban، 2019). قدم المكتب الغوثي الذي استمر قرابة 7 أعوام خدمات كبيرة في مجالات عدة رغم الاعتداءات المتكررة عليه من المتعصبين البيض الذين كانوا من المقاتلين أو الداعمين للجيش الانفصالي خلال الحرب الأهلية مثل جماعة كو كلوكس كلان المشهورة بالعنف ضد الأقليات. أما في الجانب التعليمي فقد ساعد على إنشاء ألف مدرسة للسود الذين قُدّر عدد طلابها بـ90 ألف متعلم في الأعوام الأولى من الحرية، كما ساهم المكتب في تدريب المدرسين السود وتأسيس العديد من مؤسسات التعليم العالي للسود في عدد من الولايات حتى أصبحت بعضها جامعات في وقتنا الحالي (Anderson، 2010). وقد تحسن الوضع التعليمي للسود كثيرًا في العقود الثلاثة التي أعقبت تحريرهم بفضل البرامج الحكومية، المحسنين والكنائس الذين كان لهم دور كبير في تعليم التلاميذ السود وتأهيل بعضهم ليكونوا مبشرين، وهو مستمر من الكنائس والكليات التابعة لها، وهو نشاط لا يهدأ في الولايات المتحدة حتى اليوم. كما انخفضت نسب الأمية بشكل ملحوظ بين الأطفال السود، لكن بشكل عام الخدمات التعليمية للسود لم تكن بمستوى الجودة المقدمة للبيض. وكما هو معروف أن التعليم في الحقبة من تحرير العبيد عام 1865م، إلى بعد قضية براون لعام 1954م، كان الفصل العنصري قائمًا في كل القطاعات العامة، منها التعليم حيث كانت هناك مدارس وجامعات خاصة للسود وأخرى للبيض في معظم الولايات الأمريكية (Anderson، 2010).

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579

أما السكان الأصليين أو ما يسمون بالهنود فقد أصبحت لديهم في هذه الفترة مدارس مستقلة أيضًا، يُذكر أن التعديلين الرابع عشر والخامس عشر في الدستور الأمريكي يضمن المساواة في الحقوق. والمبرر لعدم الدمج في المدارس أن الحكومات المحلية تقول إن كل فئة لديها حقوقها، فالسود لديهم مدارسهم وكلياتهم، والبيض والهنود كذلك، فهم متساوون في الحقوق. وأن الدمج ليس من الحقوق بل إن العزل أفضل للجميع. وقد تغير هذا لاحقًا عندما قررت المحكمة العليا في واشنطن الفصل بين الناس بناءً على اللون ليس فيه تساوي في الفرص، ومن ثم تُلزم الولايات جميعها بالدمج في المدارس. وتسمى هذه القضية براون لعام 1954م(Adams، 2020).

المرحلة الخامسة (1900 – 1950)

تأثرت الساحة الأمريكية بشرايينها جميعها بما فيها الميدان التعليمي بالفكر التقدمي المستخلص من أطروحات بعض الفلاسفة الأوربيين التنويريين في القرن الثامن عشر الميلادي، الذين يؤمنون باختصار أن الإنسان مخلوق قادر على تحمل المسؤولية والتفكير بشكل مستقل ومجرد بعيدًا عن النصوص الدينية، وأن على البشر تعويل العقل والمنطق في تفسير الأشياء وتطوير مجتمعاتهم بعيدًا عن القيود التقليدية. الحركة التقدمية في مجال التعليم في الولايات المتحدة استمرت منذ نهايات القرن التاسع عشر حتى نهايات العقد الرابع من القرن العشرين، وكان من أهم منظريها في الولايات المتحدة العالم والتربوي فرانسيس باركر الذي كان يطلق عليه والد التقدمية التعليمية في أمريكا ماريتا جونسون والعالم المشهور جون ديوي، يُذكر أن الأمريكان المتقدمين في مجال التعليم تأثروا بأفكار الفلاسفة التنويريين من المهتمين بالتعليم، الذين قدموا إضافات مؤثرة في طرق تعليم الصغار مثل جان جاك روسو، يوهان فريدريك هربارت و يوهان هاينريش بستالوتزي. يُذكر أن أعداد المدارس الأمريكية في تلك الفترة شهدت طفرات كبيرة وطرق التعلم ازدادت جودة بشكل كبير عن السابق(Urban & Others, 2019).

المتحمسون لإصلاح المدارس العامة من المؤمنين بالتعليم التقدمي أسسوا جمعية النهوض بالتعليم التقدمي في عام 1919م، في العاصمة واشنطن، وكان من أهداف هذه الجمعية توعية المجتمع والناس ذي العلاقة بالتعليم بأهمية تغيير مناهج وطرق التدريس في المدارس الحكومية التي كانت لا تراعي جوانب التميز بين المتعلمين ومهمتها الأكبر تزويد التلاميذ بأكبر قدر من المعلومات، ومن ثم اختبارهم فيها دون مراعاة للجوانب النفسية والنمائية للمتعلمين، وكان من أكبر ما دعى له أنصار التعليم التقدمي الاهتمام بالجوانب جميعها للمتعلم، وضرورة إعطائه المزيد من الحرية في التعليم. وقد خرج المنضمون للمؤتمر الأول لهذه الجمعية ببعض المبادئ، منها ضرورة إعطاء الحرية للأطفال للنمو بشكل طبيعي، التركيز على اهتمامات الطلاب، أهمية مراعاة النمو البدني للمتعلم، دور المعلم هو مساعدة الأطفال وإرشادهم وليس السيطرة عليهم، ضرورة التنسيق بين المدرسة والمنزل بما يضمن تلبية احتياجات الطفل بكل الجوانب وتتبع مصالحه. يُذكر أن الجمعية استمرت لثلاثة عقود شهدت خلالها زيادة كبيرة في عدد الأعضاء الذين تجاوز عددهم عشرة آلاف، ثم تغيير اسمها واهتمامها فيما بعد.

في عام 1916م، تأسست جمعية المعلمين الفيدرالية على يد المربية مارغريت هالي مدينة شيكاغو في ولاية إلينوي. وكانت هالي من أبرز الناشطات الحقوقيات في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية، حيث كانت تطالب بمساواة رواتب المدرسات والمدرسين؛ لأنهم كانوا يتقاضون أجرة أقل بكثير من زملائهم الذكور في مهنة التدريس. وتوسعت الجمعية بسرعة شديدة لتغطي معظم الولايات الأمريكية في سبعينيات القرن الماضي حين تضاعف عدد الأعضاء أكثر من 20 مرة، ووصل إلى قرابة النصف مليون عضو في هذه الجمعية. وتعد الجمعية الفيدرالية ثاني أكبر نقابة عمالية من حيث عدد الأعضاء في أمريكا بعد الجمعية التربوية الوطنية وكلاهما مختص بالمعلمين(Urban & Others, 2019).

وفي عام 1938م، صدر قانون يجرم عمل الأطفال، وهذا القانون تسبب في ازدياد التحاق الأطفال بالمدارس. وقد ذكرت الإحصائيات في تلك المرحلة الزمنية أن الأطفال دون 16 عامًا يشكلون 18% من إجمالي القوة العاملة في البلاد، ويذكر بعض المؤرخين أن القانون الصادر في عام 1938م، صدر لتوفير العمال من البالغين بشكل كبير بعد الكساد الكبير الذي شهدته البلاد ابتداءً من عام 1929م، واستمرت تداعياته قرابة العقد من الزمن

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (46) يونيو 2023
Volume (46) June 2023



وليس لتغليب مصلحة الأطفال الفقراء ونصرتهم، لكن رب ضارة نافعة، فقد كان هذا القانون سبب في تحسين نسب التحاق الأطفال في المدارس العامة في البلاد وزاد مواظبتهم عليها(Urban & Others, 2019).

من أهم الأحداث التاريخية المهمة في التاريخ التعليمي في الولايات المتحدة هي الإجراءات العنصرية التي تمت ضد الأمريكان من أصول يابانية خلال الحرب العالمية الثانية. فبعد هجوم القوات الجوية اليابانية على طائرات المعدات العسكرية الأمريكية في ميناء بيرل هاربر في جزر هاواي عام 1941م، الذي كان من أسباب مشاركة الولايات المتحدة في هذه الحرب الدموية وهو أول هجوم على الأراضي الأمريكية بعد الاستقلال؛ لأن حرب 1812م، جاءت ردة فعل دفاعية وليست هجومية في المقام الأول، بدأت موجات من العنصرية على الأشخاص من أصول يابانية داخل المناطق والولايات الأمريكية ويقدر عدد المقيمين في الولايات المتحدة من أصول يابانية قرابة 130 ألفًا معظمهم يحملون الجنسية الأمريكية، كما أن غالبيتهم من الجيل الثاني والثالث من المهاجرين، أي لا توجد لهم صلة من قريب أو بعيد مع اليابان الإمبراطورية. بعد دخول الولايات المتحدة الحرب بشكل رسمي ازدادت الضغوط على هذه المجموعة بشكل كبير، واعتقد الكثير من الأمريكان أن هؤلاء الآسيويين من الممكن أن يكونوا عيون وعملاء للإمبراطورية اليابانية، مما اضطرت بعض الولايات لإعلان فرض حظر التجول للأشخاص من أصول يابانية، أما القرار الأكثر تطرفًا كان الأمر التنفيذي من الرئيس فرانكلين روزفلت عام 1942م، الذي يخول وزير الحرب بتحديد المناطق المحتملة للمواجهة مع الأعداء لتكون خاضعة للسلطة العسكرية، مما مهد لاعتقال قرابة 120 ألفًا من أصول يابانية ممن يقطنون الساحل الغربي ووضعهم تحت الإقامة الجبرية في عشرة مخيمات معزولة ورقابة عسكرية تحت ظروف نفسية ومعيشية صعبة استمرت قرابة الخمسة أعوام. وكان الهدف هو التأكد من عدم وصول معلومات استخباراتية من الأصول اليابانية للعدو الياباني، يُذكر أن السلطات قامت بعمل مماثل مع المقيمين من أصول ألمانية ومن كان في محورها لكن بأعداد لا تقارن بمأساة اليابانيين. عانى الأمريكيون الآسيويون في تلك المخيمات أو المعتقلات بشكل أصح من مشكلات نفسية كبيرة للومهم بشيء لم يفعلوه وهو الخيانة وعدم الولاء، أيضًا تلك المخيمات كانت في مناطق جغرافية غير مريحة حيث البرد القارس مع قلة الرعاية الصحية والتغذية لهؤلاء المتهمين دون قضية، وقد أُفتتحت مدارس داخل تلك المخيمات للأطفال، لكن بجودة متواضعة في ظل ظروف غير مستقرة من النواحي جميعها(Urban .(& Others, 2019

المرحلة السادسة (1951- 1983)

شهدت هذه العقود حراكًا غير مسبوق للتشريعات الحكومية المتعلقة بالقوانين التعليمية، وشهدت المحكمة العليا قضايا شائكة غيرت من مسيرة التعليم الأمريكي خاصة فيما يتعلق بالفصل العنصري بالمرافق العامة بما فيها المدارس، وأيضًا بروز قضايا تؤكد علمانية المدارس العامة، وكذلك ظهور قانون الحقوق المدنية الذي يساوي الأجور بين الجنسين. كما شهدت هذه المرحلة ازدياد تدخل الحكومة المركزية في الشأن التعليمي مقارنة بالسابق.

وفي عام 1954م، صدر حكم تاريخي من المحكمة العليا بتجريم الفصل العنصري بناء على اللون أو العرق في المدارس ووسائل النقل والمرافق الأخرى. كانت قضية براون ضد مجلس التعليم في توبيكا قضية تاريخية للمحكمة العليا عام 1954م، حيث حكم القضاة بالإجماع على أن الفصل العنصري بين الأطفال في المدارس العامة غير دستوري. وكانت قضية براون ضد مجلس التعليم أحد الأركان الأساسية لحركة الحقوق المدنية، وساعدت على إرساء سابقة مفادها أن التعليم "المنفصل ولكن المتساوي" والخدمات الأخرى لم تكن في الواقع متساوية على الإطلاق (Gutierrez& Others، 2005).

وفي عام 1958م، صدر قانون الدفاع الوطني للتعليم وذلك عندما شعر الرئيس الأمريكي الرابع والثلاثين دوايت أيزنهاور الذي حكم البلاد من 1953 إلى 1961م، في الخطر من الاتحاد السوفيتي. وكان السبب الرئيس في شعور الرئيس بالخطر هو التقدم التقني والعلمي الحاصل في المؤسسات العلمية السوفيتية وعلو كعبها على نظيرتها الأمريكية. يُذكر أن الشعور بالتفوق السوفيتي العلمي كان غالبًا ومسلمًا به في الشارع الأمريكي. ومن

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579



المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (46) يونيو 2023
Volume (46) June 2023

الأسباب الرئيسة لإقرار هذا القانون والموافقة عليه من الكونغرس هو وصول المركبات السوفيتية في مجال الطيران والفضاء إلى مراحل متقدمة على وكالة ناسا الأمريكية. وقد أدرك الرئيس الأمريكي والكونغرس أن التعليم هو الحل لإعادة الأمور إلى نصابها. فقررت الحكومة الفيدرالية برنامج تمويل مؤسسات التعليم والبحث في أمريكا في كل المستويات الدراسية سواء أكانت المدارس أم الكليات ومراكز البحوث التابعة لها. وكانت كمية التمويل ضخمة جدًا مقارنة بذلك الوقت، حيث وصل البرنامج التمويلي الذي حدد بمدة 4 أعوام لأكثر من مليار دولار (Essex,2002).

في عام 1962م، قضت المحكمة العليا أيضًا بعدم مشروعية قيام المدارس الحكومية وهي تمول من أموال دافعي الضرائب تدريس الدين من منطق ديني أو إقامة الصلوات أو قراءة أجزاء من الكتاب المقدس في الطابور الصباحي. وتدعى هذه القضية بقضية إنجل ضد فيتالي، وفيها حُكم بانتهاك إحدى المدارس التي تقوم بتلاوة الصلوات والدعوات وقراءة أجزاء من الكتاب المقدس وطقوس نصرانية أخرى تعارض التعديل الأول بالدستور الأمريكي الذي يؤكد علمانية الدولة، وكذلك الجهات التي تمولها الدولة مثل المدارس الحكومية يجب أن تكون علمانية ولا تميز بين الأديان. وكانت هذه القضية فاصلة حيث منعت المدارس الحكومية من فرض أي طقوس دينية على الطلاب (Essex، 2002).

وفي عام 1964م، أصدر الكونغرس قانون الحقوق المدنية الذي استند إلى التعديل الرابع عشر من الدستور الذي ينص على أن الأشخاص المولودين في الولايات المتحدة أو المتجنسين بجنسيتها والخاضعين لسلطانها جميعهم يُعدّون من مواطني الولايات المتحدة ومواطني الولاية التي يقيمون فيها. ولا يجوز لأية ولاية أن تضع أو تطبق أي قانون ينتقص من امتيازات وحصانات مواطني الولايات المتحدة. كما لا يجوز لأية ولاية أن تُحرم أي شخص من الحياة أو الحرية أو الممتلكات دون مراعاة الإجراءات القانونية الأصولية. ولا تُحرم أي شخص خاضع لسلطانها من المساواة في حماية القوانين. وقانون الحقوق المدنية يشمل عدة مواد أهمها مساواة الرجل والمرأة في الرواتب والأجور، علمًا بأن المرأة لا زالت تتقاضى امتيازات مالية أقل من الرجل. وكذلك ساهم القانون في إنهاء الفصل العنصري بأشكاله جميعها في المرافق العامة ويشمل هذا المدارس، الجامعات، المطاعم ومحطات انتظار الركاب في المطارات والقطارات. وقد أثر تطبيق هذا القانون في المدارس العامة بشكل كبير، فمنذ تأسيس المدارس في البلاد كانت مفصولة على أساس العرق. فالسود بعد تحريرهم عام 1865م، وكان عددهم 4 ملايين نسمة لهم مدارس خاصة لا يدرس فيها تلميذ صاحب بشرة بيضاء. ومن الملاحظ في عدد كبير من القضايا التي وصلت إلى المحكمة العليا أن العزل العنصري فيه ضرر على نفسية السود حيث ما زالوا يشعرون بالنقص وأنهم دون العرق الأبيض، وهذا مخالف للتعديل الدستوري رقم 14 والصادر عام 1868م، لكن هذا التعديل احتاج قرابة قرن من الزمان ليفسر بهذه الطريقة العادلة. بعد هذا القانون أصبح الفصل العنصري مجرمًا قانونًا وبشكل لا يقبل التأويل. وكذلك ساهم قانون الحقوق المدنية في إنصاف المدرسات في المدارس الحكومية حيث كانت رواتبهم أقل من الذكور وهذا القانون أنصفهم. فلا فرق بين رواتب الرجال والنساء الذين يعملون بالمهنة نفسها بسبب اختلاف الجنس (Others &Imber، 2013).

وفي عام 1965م، أُعتمد قانون لدعم مدارس التعليم العام، وكان الهدف من هذا القانون تمويل المدارس العامة في الولايات الأمريكية جميعها بواسطة الحكومة الفيدرالية؛ وذلك لتقليل الفجوة بين التحصيل الدراسي للتلاميذ في المدارس العامة في الأحياء السكنية الراقية والتلاميذ في مدارس الأحياء الفقيرة. ويُعد هذا القانون من أوائل القوانين التي ساهمت لتدخل الحكومة المركزية في شؤون المدارس العامة، لأن التعليم من مهام حكومات الولايات وليس مسؤوليات الحكومة الفيدرالية في واشنطن. ويركز القانون على تمويل المدارس التي فيها تلاميذ من ذوي الإعاقة حيث التكلفة التعليمية للتلاميذ من هذه الفئة أعلى من التلاميذ العاديين. كما يركز القانون على تمويل المدارس التي يكثر فيها التلاميذ الفقراء الذين يحتاجون عادة إلى خدمات تكميلية غير تعليمية مثل وجبات غذائية مجانية. وكان من أبرز الأسباب لإقرار هذا القانون المستند إلى التعديل الدستوري رقم 14 الذي ينص على مساواة الحقوق بين المواطنين هو إجبار المدارس العامة خصوصًا في ولايات الجنوب الأمريكي من الإسراع في تطبيق قانون الحقوق المدنية لعام 1964م، الذي يؤكد على إنهاء الفصل العنصري في المدارس

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (46) يونيو 2023
Volume (46) June 2023



والمرافق العامة. واستخدمت الحكومة الفيدرالية هذا القانون وما فيه من ميزات مالية للمدارس لمساومة المدارس في الولايات الجنوبية إما أن تسرع وتنفذ قرارات إنهاء الفصل العنصري أو ليس هناك دعم مالي من قبل الحكومة الاتحادية. ونجح الرئيس جونسون في إنهاء الفصل العنصري في كثير من المدارس بواسطة هذا القانون الذي فيه مزايا مالية كبيرة للمدارس. من آثار قانون 1965 الإيجابية أن المدارس الحكومية خصوصًا في الجنوب مقسمة على أساس عرقي العرق الأبيض في مدارس معينة والتلاميذ السود يدرسون في مدارس مخصصة. وحتى قرارات المحكمة العليا في إنهاء العزل العنصري لم يكتب لها النجاح مباشرة لكنها احتاجت أعوامًا طويلة لفرضها على أرض الواقع. فعلى سبيل المثال قضية براون عام 1954م، لكن التغيير على الأرض كان بطيئًا نسبيًا، مما استدعى الحكومة الفيدرالية لإغراء مجالس التعليم في الولايات بالتمويل من الحكومة المركزية للتعجيل والإسراع في حسم الملف العنصري وهذا ما حصل. يُذكر أن هذا القانون دعم مسيرة التعليم العام في البلاد وساهم في تطوير قوانين تعليمية تهدف لإصلاح التعليم ولتقديم مبادرات وخدمات أكثر لتعليم الفئات التي يكثر نسبة فشلها تعليميًا (Others &Imber، 2013).

في عام 1967م، عُدّل التعديل الثاني الرئيس على قانون دعم مدارس التعليم العام. يُذكر أن التعديل الأول هو ضمان الحقوق التعليمية لذوي الإعاقة، وتمويل برامجهم التعليمية والتأهيلية من الحكومة الفيدرالية. التعديل الثاني يُسمى قانون تعليم ثنائي اللغة. ويُقصد به تمويل الحكومة الفيدرالية للبرامج التعليمية للتلاميذ الذين لا يتقنون اللغة الإنجليزية. و من أبرز تحديات المدارس العامة في أمريكا كثرة الأطفال المهاجرين من مختلف بقاع العالم، كثير من أبناء هؤلاء المهاجرين لا يتقنون اللغة الإنجليزية، وهذا تحدي ليس من السهل التعامل معه في ظل ميزانيات محدودة للمدارس العامة تأتي من الحكومات المحلية. لذلك تدخلت الحكومة الفيدرالية لإنقاذ الموقف ومساعدة المدارس التي يكثر فيها المهاجرين خصوصًا في ولاية تكساس حيث تكثر الهجرات غير الشرعية من المكسيكان بشكل عام. وقد ساعد قانون ثنائي اللغة على تمويل آلاف البرامج التعليمية في المدارس العامة؛ وذلك لتوفير فصول خاصة مع معلمين مختصين في تدريس اللغة الإنجليزية لغة ثانية(Others, 2013 &Imber).

وفي عام 1969م، وخلال الحرب الأمريكية على فيتنام حدثت قضية تتعلق بحرية التعبير إلى المحكمة العليا وهي ما تسمى بقضية تنكر ضد مجلس التعليم في دي مينوس الواقعة في ولاية آيوا. ومختصر القضية أن عائلة أمريكية تدعى تنكر قامت بإعطاء 4 من أبنائها وبناتها الذين كانوا كلهم تلاميذ في مدارس حكومية في مراحل دراسية مختلفة شعارات تدعوا إلى إيقاف الحرب على فيتنام التي استمرت منذ 1955 إلى 1975. وبعد مشاهدة مسؤولي المدارس الشعارات المعادية للحرب قاموا بإيقاف أفراد عائلة تنكر عن الدراسة لذلك اليوم، ثم أصر أفراد عائلة تنكر على لبس تلك الشعارات في اليوم التالي وأُوقفوا أيضًا عن الدراسة، مما قاد العائلة ومسانديهم لرفع قضية ضد مجلس التعليم في المنطقة التي يدرس بها أبناؤهم بحجة أن المدارس لم تحفظ حقوق الطلاب في التعديل الأول للدستور وهو حرية التعبير وألحقت بهم الضرر بإيقافهم عن التعليم يومين، وقد تطورت القضية حتى وصلت للمحكمة العليا وحكمت المحكمة لصالح عائلة تنكر، وأن ما قام به أفراد العائلة حق مشروع، وهذه القضية أتاحت للطلاب والمعلمين مساحة أكبر للتعبير داخل المدارس الحكومية(Triezenberg، 1973).

وفي عام 1971م، أصدرت المحكمة العليا حكمًا تمنع فيه حكومات الولايات من دعم المدارس الأهلية ذات التوجه الديني. وتتعلق هذه القضية بمخالفة التعديل الأول من وثيقة الحقوق المتعلقة بعلمانية الدولة. ويرجع أصل القضية إلى إقرار حكومة ولاية بنسلفانيا قانونًا داخليًا باقتراح من الدكتور كورتزمان لدعم الحكومة للمدارس الأهلية في الولاية ماديًا. ويشمل هذا الدعم المالي المدارس الأهلية جميعها بما فيها المدارس الأهلية الدينية، وهي النمط الأكثر شيوعًا في المدارس الأهلية الأمريكية. ويشمل المقترح دعم رواتب المدرسين في تلك المدارس وتزويد المدارس ببعض الكتب الدراسية لمساعدتها على عدم إعلان الإفلاس. وافقت الحكومة على قانون دعم المدارس غير العامة في الولاية، واشترطت لهذا الدعم أن يذهب التمويل الحكومي إلى رواتب المدرسين والمدرسات الذين لا يدرسون المواد الدينية فقط، أي يقتصر على دعم رواتب مدرسي العلوم الطبيعية والإنسانية التي ليست لها علاقة مطلقًا بالمواد الدينية. وكان السبب في ذلك الاشتراط عدم مخالفة الحكومة في بنسلفانيا

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (46) يونيو 2023
Volume (46) June 2023



الدستور الأمريكي الذي ينص على عدم دعم الدولة لأيّ توجّه ديني معين. السيد ليمون، وهو من دافعي الضرائب حاله كحال المواطنين في الولايات الأمريكية، رفض دفع ضرائبه لتمويل برنامج دعم المدارس الأهلية التي كانت معظمها تنتمي للطائفة الكاثوليكية، وهو من طائفة مختلفة. واعتقد ليمون أن هذا القانون فيه تحيز من الحكومة بدعم مدارس دينية بطريقة غير مباشرة. فحتى لو أن الأموال تذهب إلى رواتب مدرسين لا يُعلّمون التلاميذ الدين النصراني، فهو دعم عام لميزانية المدارس الدينية، لذلك استنتج السيد ليمون أن هذا الدعم الحكومي للمدارس الدينية هو انتهاك للتعديل الأول من الدستور الأمريكي الذي ينص على: "يحظر على مجلس الكونغرس تشريع أي قانون يؤدّي إلى دعم ممارسة أي دين، أو تشريع أي قانون يؤدّي إلى منع ممارسة أي دين". قرر السيد ليمون مدعومًا ببعض المؤسسات الحقوقية رفع دعوى قضائية ضد القانون الصادر من حكومة بنسلفانيا (كورتزمان) بدعم رواتب المدرسين في المدارس الأهلية الذين ليس لهم علاقة بتدريس مواد دينية، وكذلك دعم تلك المدارس بكتب علمية ليست لها علاقة بالدين. وقد أصدرت المحكمة العليا التي تحكم في القضايا الكبرى ويختلف فيها بتفسير مواد الدستور لصالح السيد ليمون، بحجة أن تمويل البرامج والأنشطة في المدارس الدينية دعم لها حتى لو كانت تلك البرامج غير ذات صبغة دينية فهي بالنهاية تسهم في تمويل جزء من مدرسة دينية (Preville، 1992).

وفي عام 1972م، أقرت المحكمة العليا الحق في التعليم المنزلي بعد قضية طويلة، وترجع قصة القضية إلى رفض جونس يودر وهو من أقلية الأميش مع اثنين آخرين من الطائفة نفسها إرسال أبنائهم إلى المدرسة الثانوية في إحدى مدن ولاية ويسكونسن، بحجة أن المدرسة تقوم بتعليم أبنائهم أمور تخالف توجهاتهم الدينية، وكانت أعمار الأبناء الثلاثة دون سن السادسة عشر، مما استدعى المدرسة الثانوية ممثلة في حكومة الولاية في رفع قضية على السيد يودر ومن معه، وقد تطورت القضية حتى وصلت المحكمة العليا التي أصدرت حكمها لصالح السيد يودر ومن معه واستندت المحكمة على التعديل الأول للدستور. وتُعدّ هذه القضية مهمّة بسبب آثارها في التعليم، فهذه القضية ألزمت الولايات بالسماح بالتعليم المنزلي. واليوم هناك قرابة 4% من التلاميذ في أمريكا يتلقون تعليمهم من المنازل من آبائهم أو من محيطهم الاجتماعي (Fischel، 2012).

وفي عام 1975م، صدر قانون التعليم لكل الأطفال من ذوي الإعاقة الذي يُعد بداية حقيقية لتعليم الأطفال من ذوي الإعاقة، حيث يلزم القانون المدارس التي تتلقى أموالًا من الحكومة الفيدرالية بتوفير التعليم لكل الأطفال المعاقين في الحي السكني نفسه الذي تقطنه عائلة التلميذ. ويُؤكد القانون على توفير الخدمات التعليمية المناسبة لكل الأطفال الذين يعانون التخلف العقلي، الإعاقات الجسدية. ولم يُفصّل هذا القانون في أصناف الإعاقات التي يجب أن تقدم لها خدمات في المدارس العامة. القانون كذلك يحث على دمج هؤلاء الفئة من التلاميذ في الصفوف العادية قدر الأماكن لأطول فترة ممكنة. كما ينص القانون على إلزام المدارس لعمل ملف الخطة التعليمية الفردية التي تتكون من أطراف وجهات متعددة من داخل المدرسة وخارجها، مع إعطاء أسرة التلميذ الحق في الموافقة على الخطة التعليمية الفردية لابنهم أو استبدالها. يُذكر أن هذا القانون هو النواة الحقيقية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل علمي ومخطط (Wright &Wright، 2007).

وتحسنت في هذه المرحلة نسب التحاق الأطفال في المدارس وانخفضت نسبة الأمية مقارنة بالمراحل السابقة. ومنذ 1870م، تقوم أجهزة الحكومة الفيدرالية بجمع ونشر المعلومات عن وضع التعليم في الولايات الأمريكية، وارتفع عدد التحاق الأطفال بالمدارس بشكل سريع ففي العام الأكاديمي 1888-1889م، بلغ مجموع التلاميذ في مراحل التعليم العام جميعها قرابة 13.7 مليون تلميذ معظمهم في مدارس عامة باستثناء 1.27 مليون تلميذ درسوا في مدارس أهلية. وفي عام 1899م، بلغ مجموع طلاب التعليم العام 16.8 مليون متعلم، منهم 1.3 مليون متعلم في مدارس أهلية، وفي العام الأكاديمي 1910-1911م، بلغ عدد طلاب التعليم العام 19.4 مليون متعلم، منهم 1.6 مليون تلميذ يدرسون في مدارس أهلية. وقد بلغ عدد الطلاب في مؤسسات التعليم دون الجامعية إلى 28.3 مليون تلميذ في عام 1930م، كلهم في مدارس حكومية باستثناء 2.3 مليون متعلم يدرسون في مدارس خاصة، ووصل مجموع الطلاب الملتحقين بالمدارس في عام 1951م، إلى 30.3 مليون، منهم 3.8 مليون متعلم يدرسون

DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والإجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (46) يونيو 2023
Volume (46) June 2023



في مدارس خاصة. وشهدت الولايات المتحدة ارتفاعًا في نسبة المواليد في الفترة ما بعد الحرب العالمية الثانية، حيث شجعت الحكومة الناس على الإنجاب وتسمى الفترة ما بين 1946 إلى 1964م، بفترة طفرة المواليد. وقد ساعدت الحكومة الفيدرالية المدارس العامة في الولايات على بناء وتطوير مرافق تعليمية تتسع للأعداد الكبيرة من الملتحقين بالمدارس في تلك المرحلة. وقد قفزت أعداد الطلاب بالمدارس من 33 مليون متعلم في عام 1953م، لتصل إلى قرابة 51 مليون متعلم في خريف 1969م، ثم شهدت المدارس انخفاضًا تدريجيًا في أعداد الملتحقين في سبعينيات وثمانينيات القرن العشرين، وقد بلغ عدد مجموع طلاب المدارس في خريف 1983م، 44.9 مليون تلميذ منهم 5.7 مليون متعلم يدرسون في مدارس أهلية. وأيضًا تحسنت نسبة الالتحاق بالمدارس في نهاية القرن العشرين. وقد كانت نسبة التحاق المتعلمين في سن المدرسة متفاوتة بين العرق الأبيض والأسود منذ نشأة المدارس؛ لأن السود الذين كانوا في الأصل معظمهم من العبيد لم يحق لهم التعليم حتى حُرروا عام 1865م، في نهاية الحرب الأهلية. ففي عام 1860م، كانت نسبة الملتحقين بالمدارس ممن هم في سن المدرسة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 5 إلى 19 عامًا قرابة 55% من الأطفال البيض، أما السود فكانت نسبة التحاقهم لا تزيد عن 3% للعام نفسه المذكور. وفي عام 1870م، وبعد انتهاء الحرب الأهلية وتحرير العبيد وانتشار المدارس للسود، ارتفعت نسبة الالتحاق بالمدارس لتصل قرابة 10% مقارنة بنحو 60% للبيض. وفي عام 1900م، تحسنت نسبة التحاق الأطفال السود والعرقيات الأخرى لتصل لقرابة 30% مقارنة بنحو 60% للطلاب البيض. وفي النصف الأول من القرن الماضي تحسنت نسبة التحاق الطلاب جميعهم من الأعراق جميعها، وقد وصلت نسبة التحاق الطلاب في المدارس نحو 90% من مجموع الطلاب من العرقيات جميعها ومن الذكور والإناث، ووصلت إلى 90% من المتعلمين في المرحلة العمرية ما بين 5 إلى 19 عامًا. يُذكر أن الإناث كانوا أقل التحاقًا بالمدارس الثانوية في بداية القرن العشرين، لكن في نهاية القرن تعادلت الكفة بين الذكور والإناث في نسبة الالتحاق بالمدارس (Snyder، 1993).

وفي عام 1983م، نشرت الحكومة الأمريكية بقيادة الرئيس الراحل ريغان تقريرًا تحليليًا عن أوضاع المدارس العامة في البلاد. ونظرًا لسوء أحوال نتائج التقرير، سُمي التقرير المكون من أكثر من 60 صفحة بتقرير "الأمة في خطر". ويحتوي التقرير على عدة إحصائيات تُثبت أن المدارس الحكومية في أمريكا فاشلة بشكل واضح. وتؤكد نتائج التقرير على نقاط سلبية من أبرزها أن المدارس في الولايات المتحدة بشكل عام غير صالحة للتعليم، درجات الاختبارات للتلاميذ متدنية، وأن المعلمين غير مؤهلين بشكل كاف للقيام بالتدريس، وأن المعلمين الجيدين يميلون لترك المهنة، إضافة إلى أن كثيرًا من تلاميذ المدارس أميون لا يجيدون القراءة والكتابة للاستخدام العلمي. وساهم نشر هذا التقرير في ضجة اجتماعية وسياسية كبيرة في المجتمع، فالمواطنون يقولون ضاعت أموالنا على تمويل مدارس لا تخدم المجتمع ولا تبشر بإعداد جيل متعلم. أما السياسيون كما هي عادتهم يستغلون الأحداث لكسب الأصوات الشعبية، وكان ريغان ربما من استخدم التقرير لتلميع صورته السياسية كما يقول البعض. كما شمل تقرير "الأمة في خطر" على مقترحات لإنقاذ المدارس في البلاد، وقد أكدت هذه الاقتراحات على اتباع الوصايا التالية التي كان من أهمها: تأكيد الصرامة التعليمية، وضع معايير واضحة لقياس التعلم لدى التلاميذ، التأكيد على مراجعة وتطوير برامج إعداد المعلمين الجدد، رفع أجور مهنة التدريس لتكون مهنة جاذبة وذلك لاستقطاب أفضل الكفاءات، ومن الاقتراحات ربط ترقية المعلمين بنتائج اختبارات طلابهم في الاختبارات المعيارية. ويُعد هذا التقرير التاريخي الحجرة التي حركت الماء الراكد في التعليم الأمريكي. حيث شهدت الساحة التعليمية عددًا من التحولات بفضل تقرير "الأمة في خطر". ومن أهم هذه المتغيرات تبني أغلب الولايات الخمسين معايير تعليمية جديدة على المناهج والتقييم والتقويم. كما ساهم هذا التقرير في تبني الحكومات لأنواع جديدة من المدارس، من أهمها المدارس المستقلة التي بدأت في الانتشار في العقد الأخير من القرن العشرين (others, 2004; Johanningmeier, 2010 & Guthrie).

 DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (46) يونيو 2023
Volume (46) June 2023



المراجع

1. Adams, D. W. (2020). Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875–1928. Revised and Expanded. University Press of Kansas.
2. Anderson, J. D. (2010). *The education of Blacks in the South, 1860-1935*. Univ of North Carolina Press.
3. Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. Review of research in education, 19, 3-49.
4. Cantor, P. (2013). Elizabeth Peabody: America's kindergarten pioneer. YC Young Children, 68(2), 92.
5. Essex, N. L. (2002). *School law and the public schools: A practical guide for educational leaders*. Allyn & Bacon, A Pearson Education Company, 75 Arlington Street, Suite 300, Boston, MA 02116.
6. Fischel, W. A. (2012). Do Amish One-Room Schools Make the Grade? The Dubious Data of" Wisconsin v Yoder". The University of Chicago Law Review, 79(1), 107-129.
7. Fraser, J. W. (2014). The school in the United States: A documentary history. Routledge.
8. Guthrie, J. W., & Springer, M. G. (2004). A Nation at Risk Revisited: Did" Wrong" Reasoning Result in" Right" Results? At What Cost?. Peabody journal of Education, 79(1), 7-35.
9. Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. Harvard educational review, 65(3), 445-472.
10. Imber, M., Van Geel, T., Blokhuis, J. C., & Feldman, J. (2013). Education law. Routledge.
11. Irwin, V., De La Rosa, J., Wang, K., Hein, S., Zhang, J., Burr, R., ... & Parker, S. (2022). Report on the Condition of Education 2022. NCES 2022-144. National Center for Education Statistics.
12. Johanningmeier, E. V. (2010). A nation at risk and Sputnik: Compared and reconsidered. American Educational History Journal, 37(1/2), 347.
13. Kaestle, C. F. (1983). Pillars of the republic: Common schools and American society, 1780-1860 (Vol. 154). Macmillan.
14. Katsiyannis, A., Whitford, D. K., & Ennis, R. P. (2018). Historical examination of United States intentional mass school shootings in the 20 th and 21 st centuries: Implications for students, schools, and society. Journal of Child and Family Studies, 27, 2562-2573.
15. McGuinn, P. (2015). Schooling the state: ESEA and the evolution of the US Department of Education. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, *1*(3), 77-94.

 DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579

المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
International Journal on Humanities and Social Sciences
website:www.ijohss.com
Email:editor@ijohss.com
ISSN: 2415 – 4822
العدد (46) يونيو 2023
Volume (46) June 2023



16. Preville, J. R. (1992). Constitutional Quarrels: Roman Catholics, Jews, and the Aftermath of Lemon v. Kurtzman (1971). The Catholic Historical Review, 78(2), 217-231.
17. Seybolt, R. F. (1935). The Public Schools of Colonial Boston, 1635–1775.
18. Small, W. H. (1902). The new england grammar school, 1635-1700. The School Review, 10(7), 513-531.
19. Snyder, T. D. (1993). *120 years of American education: A statistical portrait*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
20. Spring, J. (2021). Deculturalization and the struggle for equality: A brief history of the education of dominated cultures in the United States. Routledge.
21. Triezenberg, G. (1973). Student Communication Rights. NASSP Bulletin, 57(372), 13-23.
22. Urban, W. J., Wagoner Jr, J. L., & Gaither, M. (2019). American education: A history. Routledge.
23. Wright, P. W., & Wright, P. D. (2007). Special education law. Hartfield, VA: Harbor House.

 DOI: https://doi.org/10.33193/IJoHSS.46.2023.579